

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi compreender as representações do ensino de História dos alunos do curso da UNIOESTE *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*, considerando as memórias de suas experiências sociais e as propostas educacionais do MST, *Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra*, para a disciplina. O interesse pelo estudo das representações dos alunos do curso nasceu das minhas pesquisas iniciais de iniciação científica, em que constatamos um tratamento diferenciado por parte dos trabalhadores rurais Sem Terra com o ensino de História.¹

Na primeira experiência, entre os anos de 2004 e 2005, ao investigar as características da prática pedagógica de professores em escola multisseriada, localizada em assentamento do MST, percebemos que eram tratados em sala de aula conteúdos históricos retirados de livros didáticos e que versavam sobre os seguintes temas: descobrimento do Brasil, as relações entre portugueses e indígenas e noções do conceito de nação. Diante disso, o ensino de História privilegiava a memorização de datas e fatos significativos para a história do Brasil. Também encontramos professores que relacionavam as experiências dos alunos aos conteúdos trabalhados na disciplina. Na segunda investigação, durante 2005 e 2004, o objetivo da pesquisa era compreender o processo de construção da identidade dos Sem Terra, no primeiro acampamento do MST construído no município de Ponta Grossa. Em conversas informais com os entrevistados, percebemos que existia a valorização de comemorações e de datas que se distinguiam dos conteúdos curriculares considerados oficiais da disciplina de História, tais como: o dia de comemoração do nascimento de Karl Marx e Che Guevara. Portanto, o que nos chamou a atenção foi a presença de conteúdos referentes à história do MST no ensino de História.

Foi em 2004 que conheci a proposta de formação de professores em nível superior para as escolas rurais da UNIOESTE, que acabou sendo objeto de estudo do presente trabalho.² Assim as percepções surgidas na minha vivência em pesquisa, as contribuições advindas de nossa participação em eventos no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e a

¹ Utilizaremos o termo História com a letra inicial em maiúscula quando nos referirmos à disciplina escolar. Nas outras acepções, como processo histórico e narração histórica, manteremos o termo com a letra inicial em minúscula.

² Neste ano, participei do Seminário Estadual de Educação do Campo realizado na cidade de Faxinal do Céu e foi lá que esta experiência de formação foi apresentada.

orientação da Prof.^a Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes nortearam a indagação central desta pesquisa: quais as representações dos alunos do curso da UNIOESTE sobre o ensino de História?

I

A partir da produção de fontes orais, identificamos nas narrativas dos alunos de que forma eles atribuem sentido ao passado e à sua prática política, expressando o que entendem ser a história e a finalidade do seu ensino. Realizamos entrevistas semi-abertas com 10 alunos, sendo 08 integrantes do MST, *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, 01 do MAB, *Movimento dos Atingidos por Barragens* e 01 da Assesoar, *Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural*. Entrevistamos também 03 professoras do curso. Os seus relatos foram utilizados para conhecer um pouco mais e discutir aspectos da construção e organização do curso. As entrevistas foram realizadas respeitando as normas éticas de pesquisa. Os alunos e as professoras assinaram um termo de concessão do uso das entrevistas em pesquisas acadêmicas.³ Elaborei um roteiro de entrevista contendo questões referentes às experiências de escolarização, vida no campo e envolvimento com os Movimentos Sociais. Aplicamos também um questionário para identificar a situação sócio-cultural dos entrevistados.

Outro objetivo do estudo foi identificar e discutir as propostas do MST para a disciplina de História, considerando a participação do Movimento na construção do curso e sua influência tanto na proposta educacional, quanto na elaboração do Projeto Pedagógico.⁴ Para desenvolver tal análise coletamos um *Dossiê* que reúne as principais publicações do MST sobre educação, lançado no ano de 2005, cujo nome é: **MST e Educação: 1991- 2001**. As publicações nos aproximaram das concepções do MST sobre educação e dos objetivos da escola pública em acampamentos e assentamentos. Coletamos, ainda, a documentação que oficializa o curso, tendo como objetivo contextualizar e discutir a criação do mesmo na UNIOESTE. Realizamos a observação das aulas da disciplina *Educação e Trabalho* durante os 12 dias em que permanecemos na sede da Assesoar, local em que as aulas aconteceram. Por fim, produzimos um

³ O modelo do termo de concessão das entrevistas está exposto no Anexo 02 p. 140.

⁴ Utilizaremos a palavra Movimento com a letra inicial em maiúscula quando nos referimos ao MST.

diário de campo no qual anotamos nossas impressões e idéias iniciais sobre o cotidiano da vida escolar dos alunos, o funcionamento do curso e as práticas de ensino.

II

Em nossas investigações sobre as pesquisas que estudaram a relação do MST com o ensino de História, encontramos apenas um trabalho que explorava o tema. Esta pesquisa inicial foi realizada no Banco de Teses da CAPES *Conselho de Aperfeiçoamento e Pesquisa no Ensino Superior*, a partir do cruzamento das palavras-chaves: MST – ensino de História. A dissertação de mestrado encontrada foi defendida por José Mário de Oliveira Britto na UFPR, *Universidade Federal do Paraná*, no ano de 2003, e tem como título “**Inextricavelmente envolvidos naquilo que somos e nos tornamos: o ensino de História em um Assentamento do MST**”. O autor investigou os saberes que circularam na disciplina de História e observou que a escola valorizava a proposta do MST de utilização da memória coletiva com o objetivo de construir a identidade do Sem Terra. Isso aconteceu quando os professores vinculavam a história de vida dos alunos aos conteúdos da disciplina.

Ainda no contexto de nossa investigação entramos em contato com o trabalho de doutorado de Marizete Lucini, defendida na UNICAMP *Universidade Estadual de Campinas* em 2007. “**Memória e História na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista da Fronteira**” teve como preocupação central compreender a construção da identidade do Sem Terra em escola de assentamento, analisando os conteúdos e práticas dos professores nas aulas de história. O estudo permitiu compreender que as narrativas históricas de alunos e professores são componentes fundamentais para o processo de identificação dos sujeitos com personagens significativos, no entendimento do MST, para a classe trabalhadora, como por exemplo, Che Guevara.

Os trabalhos apontam que o ensino de História tem se constituído um espaço de construção da identidade do Sem Terra, revelando o uso político do MST faz da disciplina.

Realizamos também no Banco de Teses da CAPES um levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre os cursos de formação de professores para as escolas rurais desenvolvidas no Brasil. Utilizamos como referência de pesquisa as palavras-chave: MST – Formação de professores e MST – Pedagogia da Terra. Encontramos 09 registros descritos na tabela abaixo:

Tabela 01			
Ano de defesa.	Nível	Autor e título.	Instituição de defesa.
2004	Mestrado	MONGIM, Jocilene Marquesini. Ocupando a escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.	Universidade Federal do Espírito Santo.
2005	Mestrado	COSTA, Marilda de Oliveira. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” na Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2006	Mestrado	TITTON, Mauro. Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades.	Universidade Federal da Bahia.
2006	Mestrado	ZEN, Eliesér Toretta. Pedagogia da terra: a formação do professor sem terra.	Universidade Federal do Espírito Santo.
2006	Mestrado	COSTA, Gilberto Ferreira. A construção da identidade na formação do professor: um olhar sobre os alunos do curso de Pedagogia da Terra da UFRN.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
2007	Doutorado	WOLF, Eliete Ávila. Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2007	Mestrado	GHEDINI, Cecília Maria. A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais - um estudo a partir da I turma de pedagogia da terra da via campesina/Brasil.	Universidade Federal do Paraná.
2007	Doutorado	CASAGRANDE, Nair. A Pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no Século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2007	Mestrado	SEGTOVIC, Patrícia de Nazaré dos Reis. Formação de educadores do campo: contribuições para pensar a educação ambiental.	Universidade Federal do Pará.

Entre as pesquisas, observamos a predominância de uma abordagem qualitativa e, em alguns casos, articulada à perspectiva etnográfica. Os autores optaram pela análise dos documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST e dos projetos pedagógicos dos cursos. Realizaram ainda entrevistas com alunos e professores, observação das aulas e análise de narrativas autobiográficas. Os temas que marcam a produção acadêmica podem ser agrupados em seis eixos temáticos, de acordo com as problemáticas e os objetos de estudo investigados, a saber:

1) Práticas pedagógicas: identificamos dois trabalhos que tiveram a preocupação de investigar em que medida o curso possibilitou a criação de práticas alternativas na construção de

modos de vida, que se contrapõem à lógica de funcionamento do sistema capitalista.

2) Identidade: uma pesquisa se preocupou com o processo de construção da identidade do professor Sem Terra, a partir de narrativas autobiográficas produzidas pelos alunos. A análise privilegiou a relação entre as experiências individuais e as coletivas dos alunos em formação no processo de construção de sua identidade profissional. Para isso, o autor considerou a relação dos entrevistados com a família, a escola, o trabalho e o Movimento Social.

3) Disciplinas do curso: dois trabalhos trataram de processos investigativos de disciplinas dos cursos. Uma dessas pesquisas buscou compreender de que maneira os fundamentos psicossociais defendidos pela proposta do MST, em autores como Vigotsky e Luria, são trabalhados em algumas disciplinas, entre elas Psicologia da Educação. A outra proposta estudou as práticas pedagógicas relacionadas à disciplina *Educação Ambiental* elaboradas do ponto de vista da produção teórica do MST.

4) Políticas públicas: um trabalho analisou a experiência de convênio do curso no período de julho de 1999 a julho de 2003, na UNEMAT *Universidade Estadual do Estado do Mato Grosso*. O enfoque foi dado às relações entre os sujeitos sociais envolvidos, principalmente, entre a UNEMAT, o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o MST, incluindo ainda as instituições e órgãos governamentais.

5) Formação de professores: quatro trabalhos buscaram compreender a forma pela qual os cursos de formação de professores têm contribuído para a construção da Educação do Campo⁵. São abordagens que relacionam os princípios educacionais do MST com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos. Ainda analisam em que medida as referências teóricas da Pedagogia Socialista têm influenciado o trabalho pedagógico dos alunos do curso e contribuído para a reorganização de conteúdos e de práticas pedagógicas para as escolas rurais.

Os trabalhos apresentam algumas semelhanças quanto aos conhecimentos produzidos no

⁵ Educação do Campo é o termo utilizado para identificar a presença dos Movimentos Sociais na elaboração e construção de propostas educativas para as escolas rurais. Neste sentido, destacamos que há uma diferenciação no discurso atual das organizações, que consideram o termo *Educação Rural* representante das propostas educacionais do Estado desenvolvidas desde o século XX. Já a expressão *Educação do Campo* seria entendida como direito social, em que a participação da sociedade seria a condição para a construção de uma proposta de educação fundada no respeito à cultura do trabalhador rural e à sua identidade social. A defesa do termo Educação do Campo como direito social está presente no livro: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

campo educacional e no sociológico. Com relação ao último, as pesquisas sobre a questão agrária no Brasil partem do princípio que a concentração de terras e a formação dos latifúndios estão ligadas a uma estrutura jurídica elitista, constituída desde o período colonial. As principais referências bibliográficas que aparecem nos trabalhos sobre a temática são: João Pedro Stédile, com o livro *Questão agrária* publicado em 1984, e Bernardo Mançano Fernandes, com o livro, publicado no ano de 2000, *A Formação do MST no Brasil*.

Sobre a formação do MST, predomina na análise dos autores interpretações que identificam o surgimento do Movimento, no final da década de 1970, como o resultado de diferentes conflitos de terras ocorridos desde a colonização do Brasil. É uma perspectiva cujo objetivo é homogeneizar as motivações e os objetivos que originaram os conflitos por terra em diferentes contextos históricos, desconsiderando suas especificidades. A Guerra de Canudos e a do Contestado são dois exemplos de eventos históricos considerados antecedentes da formação do MST.

Sobre os conhecimentos educacionais produzidos pelas pesquisas, destacamos: as políticas educacionais para o campo, a Educação Popular, o caráter educativo dos Movimentos Sociais, a prática pedagógica e a formação de professores. Entre os temas citados há uma coerência interpretativa dos autores, defendendo a construção de cursos específicos de formação de professores para atuar nas escolas do campo. Os autores consideram que as metodologias desenvolvidas, como as de Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos, contribuíram para processos de conscientização e participação popular. Destacam também a preocupação com os saberes sociais do homem do campo, os quais seriam construídos na sua prática cotidiana.

Com relação às políticas educacionais desenvolvidas para o campo, predomina uma perspectiva que as caracteriza como assistencialistas e impregnadas de preconceitos contra população rural. Partem do pressuposto que as ações do Estado sobre a escola rural visavam conter as ondas migratórias do campo para a cidade. Neste sentido, se preocupavam em resolver os problemas de saúde, favelização, violência do espaço urbano. Os programas educacionais voltados para a formação profissional no campo também são criticados, bem como a política de mecanização da agricultura durante o período militar. (ZEN, 2006), (COSTA, 2005).

Os trabalhos compreendem que os Movimentos Sociais são espaços educativos, nos quais se desenvolvem processos de formação e organização coerentes com a perspectiva de transformação da sociedade. As reflexões de Caldart (2004) e Arroyo e Fernandes (2004)

constituem-se nas referências de sustentação desta perspectiva. Nessa discussão, insere-se a defesa da relação ente os saberes socialmente construídos na prática de organização, consubstanciada nas experiências de ocupação, trabalho coletivo, criação dos setores, construção de cooperativas, ensino e a construção da identidade do Sem Terra. (ZEN, 2006), (COSTA, 2006); (COSTA, 2005).

A formação de professores e as práticas pedagógicas são entendidas como uma possibilidade de vinculação entre a prática política e a educação. São caracterizadas por idéias que defendem o direito à escolarização e a expressão de um ensino qualitativamente melhor para a população do campo. Partem do princípio que a formação de professores militantes estaria mais coerente com os saberes, as necessidades, a cultura e as expectativas de transformação da sociedade pelos Movimentos Sociais. A formação de professores também é entendida como um trabalho de humanização dos indivíduos e de luta social, se constituindo em estratégia para a superação das relações capitalistas na educação. (SITTON, 2006); (ZEN, 2006), (COSTA, 2006); (COSTA, 2005); (CASAGRANDE, 2007).

Concluindo somente um trabalho se aproxima de nossas questões ao analisar a memória autobiográfica de professores em formação. Embora não apresente a preocupação com o ensino de História, permite um aprofundamento histórico sobre aspectos da constituição da identidade dos professores na formação inicial.

III

O MST possui uma grande expressão nacional devido a sua estrutura organizativa e ações em torno da reforma agrária. Surgiu da organização de trabalhadores rurais que ocuparam a Gleba Macali, em Ronda Alta, no ano de 1979, durante a Ditadura Militar (1964- 1985). Outras ações no Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul são consideradas os momentos que antecederam a sua formação oficial, ou como prefere denominar Fernandes (2000), corresponderam ao momento de “gestação do MST”.⁶ A organização dos agricultores que participaram destas ações contou com a influência das CEBs *Comunidades Eclesiais de*

⁶ No Paraná antecedem à formação do MST a chamada Revolta dos Colonos (1957) e a Guerra de Porecatu na região oeste e centro-norte do estado, respectivamente. Na década de 1980 ocorreu um conflito no oeste paranaense, envolvendo Sem-Terras, a polícia militar e os seguranças da madeireira Giacometti Marodim S/A. (FERNANDES, 2000).

Base, pertencentes à CPT *Comissão Pastoral da Terra*, que criaram espaços de formação política dos trabalhadores. As CEBs eram constituídas de integrantes da Igreja Católica adeptos da Teologia da Libertação.⁷ (FERNANDES, 2000).

A formação oficial do MST ocorreu na cidade de Cascavel, no Paraná, em janeiro de 1984, no I Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A organização dos trabalhadores rurais para a ocupação de terras improdutivas é a principal estratégia de enfrentamento, usado pelo Movimento para dar visibilidade ao seu projeto de reforma agrária. Em seu desenvolvimento, o MST estruturou-se em setores tais como: Produção, Formação, Comunicação e Propaganda, Finanças e Projetos e Educação. (BEZERRA NETO, 1999; FERNANDES, 2000).

O setor de Educação foi criado no ano de 1987 e possui uma vasta publicação, expressando suas concepções de sociedade e seus princípios educacionais. Além disso, tem produzido materiais significativos que pensam e propõem estratégias de formação escolar de seus integrantes, bem como, se insere nas discussões sobre a construção de políticas públicas educacionais para o campo. Parte da produção do MST sobre educação trata da relação entre a formação do professor e sua prática militante. Ao defender a unidade entre docência e prática política, o Movimento busca mobilizar e desenvolver o processo de identificação dos seus integrantes com sua perspectiva ideológica socialista.

Sublinhamos que o interesse pela compreensão sobre o ensino de História no curso parte do reconhecimento da sua centralidade na proposta educacional do MST, visando à construção da identidade do Sem Terra. Caldart (2004), estudiosa e teórica do Movimento, compreende que o estudo da história deveria resgatar a memória coletiva dos seus integrantes, objetivando a construção da identidade e o reconhecimento dos indivíduos como Sem Terra.

Essa função atribuída ao ensino de História, pelo MST, não se distancia das expectativas de construção da identidade nacional atribuída à disciplina escolar desde o século XIX. A identidade nacional foi uma preocupação das propostas governamentais sobre o ensino de História. Circe Bittencourt (2001), ao estudar a relação entre a identidade nacional e o ensino de

⁷ A Teologia da Libertação é uma corrente teológica que, tendo se desenvolvido na América Latina, desde a década de 1960, a partir da influência marxista, se aproximou das problemáticas relacionadas à exclusão social da população pobre. No campo, as CEBs foram os meios de divulgação dos seus pressupostos políticos e religiosos, se dedicando, principalmente, à organização e à sindicalização de trabalhadores rurais.

História no Brasil, compreende que o sentido nacionalista atribuído ao ensino cumpriu a função de valorizar a atuação de heróis nacionais e dos conflitos entre as nações.

A demanda pela construção da identidade do Sem Terra, a partir do resgate da memória de seus integrantes, nos incita a considerar que o ensino de História não está sujeito apenas às determinações e orientações do Estado, definindo o que e para quem ensinar na escola, mas que também sofre interferência dos grupos que o utilizam para dar sentido à sua prática social.

Marc Ferro, que se dedicou a um longo estudo sobre as manipulações realizadas em torno da história na historiografia de diversos países. A partir da compreensão de que a história está em constante disputa pelos grupos sociais, o autor considera que não apenas o Estado possui o controle da narrativa histórica, através do currículo escolar, mas que os diversos grupos sociais também a colocam sobre vigilância. Concebe, então, que são várias as funções atribuídas pela sociedade à História. Em alguns casos, pretende-se a formação da unidade nacional e a legitimidade do Estado. Em outros, a função seria a busca da verdade, de restituição ou de construção da identidade de comunidades específicas e até mesmo a formação do cidadão, tendo como objetivo fazer com que esse cidadão compreenda a realidade política, econômica e social. Os focos de percepção sobre o passado e os contextos históricos específicos, para Ferro, alterariam as compreensões sobre o processo histórico, produzindo, nesta medida, diferentes narrativas sobre o passado. (FERRO, 1989).

Um exemplo de que a sociedade atribui sentidos diferentes ao passado e ao seu ensino pode ser observada quando os entrevistados se posicionaram sobre a proposta de trabalho da professora 02 no curso.⁸ Houve certo desconforto entre os alunos em relação à perspectiva teórica da professora, pois contrariava o modelo de valorização da memória coletiva defendido pelo MST. No Projeto pedagógico, verificamos que as disciplinas “Teoria e prática de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II, e III” pretendiam oferecer a fundamentação teórica e prática sobre as metodologias de ensino de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências Naturais e História. Para esta última, é sugerido o estudo das “Teorias do conhecimento histórico, conceituação de tempo, articulada à experiência humana em diferentes tempos, em diferentes lugares e diferentes culturas; metodologia do ensino em história.”. (UNIOESTE, 2005)

Ao relatar quais os conteúdos incorporou à formação dos alunos do curso, a professora

⁸ A professora 02 ministrou aulas na disciplina “Teoria e prática de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II e III”, trabalhando com as questões relativas ao ensino de História.

frisou que trabalhou com:

A questão dos fundamentos teóricos, a partir do marxismo, positivismo, na História Nova. Então, trabalhei todas as áreas. As concepções teóricas no ensino de História. (...). Numa atividade que eu dei tive que fazer uma análise comparativa porque clareia mais. Então peguei o Zumbi. O Zumbi, a partir do livro didático que vem para nós. No caso foi Décio Cotrim. Como é que foi elaborada a narrativa ali e nisso qual é a narrativa que o Movimento tem do Zumbi? Mostrando as diferenciações, a questão dos elementos verbais, como a narrativa está estruturada, como eu integro o sujeito ou não ao conteúdo. (19/01/2008).

O enfoque da professora consistiu no estudo da relação entre as diferentes concepções historiográficas e a produção das narrativas históricas. Com isso, pretendeu demonstrar as diferenças entre as narrativas produzidas sobre o passado e sua relação com o lugar de produção dos indivíduos. Destacou, na atividade desenvolvida, o lugar social do MST na produção de uma narrativa sobre Zumbi dos Palmares, demonstrando que as motivações ideológicas e práticas políticas orientam as interpretações sobre o passado, a partir das experiências vivenciadas no presente.

Alguns alunos que integram o MST perceberam a diferença entre a proposta para o ensino de História trabalhada pela professora e o entendimento dos objetivos da disciplina defendidos pelo Movimento. As críticas feitas pelos alunos não questionam a competência profissional da professora, porém indicam, como afirma Ferro, que na sociedade “a história é uma disputa” (FERRO, 1989, p. 01), estando sob constante vigilância pelos grupos sociais.

O aluno 01 assim relatou sua percepção da disciplina e do trabalho da professora:

E a abordagem que a [professora] tem da história ela não é a mesma que a gente tem no Movimento. É diferente, tem uma abordagem teórica diferente. Eu acho que a [professora] ela vem fazendo pesquisa, né, em torno do Movimento, né, da história do Movimento. Então, ela tem um conhecimento muito bom. Então isso ajuda né. (aluno 01, 20/01/2008).

Já a aluna 03, integrante da Assesoar, demonstra enorme interesse em relação ao conhecimento sobre o ensino de História trabalhado no curso.

Foi diferente no magistério foi muita coisa que não ficou né, pra fazer laje lá. Pra ter alguma atividade. Para gente também que a gente já fez de

comemorar datas e coisa, né. Mas aqui a gente percebeu que a História aqui é uma disciplina tão importante e tão necessária porque não se trabalha a História de fato na escola, né que está ligada com a sociedade que a gente vive, com o Capitalismo. (...). Tem por trás uma intencionalidade por trás disso de não se trabalhar muito a história de fato. (...). Então é o que acho que fica de importante assim que a Pedagogia deixa pra mim. Que é uma história bem diferente do magistério, que é a História lá de decorar, né. (aluna 03, 17/01/2008)

Uma mudança é apontada em sua compreensão sobre o estudo da história. Durante o magistério, as práticas predominantes destacavam personagens considerados heróis e as datas comemorativas. No curso superior a identificação das intencionalidades na produção da história é percebida como uma possibilidade de estudar questões relacionadas ao presente.

Mas como explicar a necessidade de manter o controle do ensino de História pelo MST? Algumas transformações sociais e políticas podem oferecer indícios do estreitamento entre a sociedade civil organizada, a disciplina escolar e as formas de atribuir uma função para o estudo do passado.

Nas considerações de Laville (1999), o fim da Segunda Guerra Mundial provocou uma importante transformação nos objetivos do ensino de História. Ocorre a introdução de idéias de cidadania e democracia nos discursos políticos e populares sobre educação, reforçando a construção da identidade nacional no ensino de História. O autor observa que a seleção de conteúdos históricos pelo Estado, visando à fundamentação da identidade nacional, é uma grande ilusão. O autor considera que os meios de comunicação e os diversos espaços voltados para o aprendizado fora da escola também concorrem para a elaboração de narrativas históricas que se opõem a uma visão idealizada da unidade nacional. Isso significa dizer que os projetos oficiais para a disciplina de História podem ser questionados pela sociedade, revelando diferentes formas de se relacionar com o passado.

No Brasil, as transformações políticas decorrentes do processo de redemocratização, vividas após o fim da ditadura militar instaurada em 1964, motivaram o surgimento de diferentes propostas para o ensino de História. Na análise de Cordeiro (2000), vemos como o debate em torno das questões teóricas e práticas da disciplina mobilizaram o interesse de diferentes setores da sociedade: professores, jornalistas, professores universitários, o Estado e os Movimentos Sociais.⁹ A presença de diversos atores sociais denota que, na época, o país vivia um alargamento

⁹ Cordeiro analisou a proposta para o ensino de História produzida pela CENP *Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas* entre os anos de 1986 a 1992 em São Paulo. O autor também resgata textos de professores

do espaço da política, incluindo “a escola e o ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade” (Cordeiro, 2000, p 23). Para o autor, o debate envolveu questões referentes ao ensino de História. Estabeleceram, ainda, um conjunto de expressões utilizadas para marcar as características da disciplina antes e depois da proposta. Um exemplo foi a construção da idéia de história tradicional e de sujeito histórico, a partir da crítica da disciplina de Estudos Sociais, que concentrava os saberes da Geografia e da História. (Cordeiro, 2000).

Gusmão (2004), ao concordar com Cordeiro, acredita que na proposta da CENP, a Universidade se constituiu no lugar privilegiado de discussão e elaboração do projeto, impondo-se como autoridade para discutir o ensino. Assim, consideram que os professores da época repetiram com algumas variações os termos utilizados para diferenciar a proposta da CENP do ensino anterior, atribuindo a ele o *status* de “tradicional”.

Embora as propostas tenham se concentrado no campo acadêmico e do Estado, o MST também se dedicou a pensar e organizar a própria orientação para a seleção de conteúdos, dos procedimentos didáticos e da função do ensino de História de acordo com sua prática política. Em sua produção escrita percebemos que o Movimento qualifica sua proposta educacional como “diferente”. Outras compreensões que circulam nos debates sobre o ensino de História também podem ser identificadas em sua produção, a exemplo da expressão “sujeito histórico”.¹⁰

O MST, ao valorizar a memória coletiva na proposta do ensino de História, nos levou a discutir a diferença entre os processos de construção da memória e da história ao pensar o ensino. Para Nora, a memória:

(...) é a vida sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, sucessiva de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, pg. 09).

universitários, que desde a década de 1970 demonstram preocupação com a volta da disciplina na grade escolar. Foram, ainda, objeto de análise os textos produzidos por professores de Ensino Fundamental e Médio. Notou que boa parte deles frequentou cursos de pós-graduação, ou ocupou funções na Secretaria de Educação de São Paulo. Neste sentido, o autor destaca o lugar secundário reservado aos professores da rede pública de ensino nas discussões da proposta.

¹⁰ Percebemos que não há na produção do MST referências ou citações de autores do campo historiográfico e do campo da pesquisa em metodologia do ensino. São expressões que podem ser encontradas nas obras de autores da Pedagogia Socialista, como Makarenko e Pistrak. Paulo Freire também é um dos autores utilizados para fundamentar a proposta do MST. Estas idéias serão desenvolvidas com mais profundidade no capítulo III deste trabalho.

Já a história, “é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais (...). A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”. (NORA, 1993, p. 09). A história é uma disciplina científica, que realiza a análise crítica da documentação, enquanto a memória é a elaboração do passado que se origina nos processos sociais, com objetivos variados, e, invariavelmente, apresenta afirmações abrangentes e completas. Desse modo, a narrativa do passado, como reconstrução de lembranças vividas, ilumina o presente e orienta o futuro, seguindo uma intencionalidade previamente definida.

Fundamentado nas idéias de Nora, Meneses destaca a influência ideológica na produção da memória, e seu objetivo de construção da identidade coletiva, sem compromisso com procedimentos específicos de análise documental e crítica teórica relativas ao trabalho do historiador.

A memória, como construção social, é a formação de imagem necessária para os processos de constituição e reforço da identidade individual, coletiva e nacional. Não se confunde com a História que é forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva. A memória, ao invés, é operação ideológica, processo psico-social de representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas, das coisas, imagens e relações, pelas legitimações que produz. (MENESES, 1992, p. 22).

Destacamos a idéia da função da memória na organização simbólica da realidade social, por considerar que a memória é parte constitutiva da relação dos homens com o passado. É dessa relação que o campo acadêmico da História se alimenta para compreender o processo de construção da memória. Neste sentido, mais do que frisar a diferença entre as duas noções, ressaltamos que a memória é o objeto que fornece o conteúdo essencial para o trabalho de compreensão da realidade pelo historiador: a experiência social. Outra aproximação entre a memória e a história é a de que os processos de sua construção estão marcados pela subjetividade de seus produtores, na medida em que são produzidas pela ótica das experiências no presente. (SITTON, 1989).

O uso político da memória pelo MST demonstra, como nos diz Meneses, a “emergência de uma consciência política” (1992, p. 21), em resposta aos processos de construção de uma memória nacional pelo poder político, que não considerava as experiências históricas dos indivíduos. A relação da memória com a construção da identidade de um grupo ou nação revela

que a memória faz parte das lutas pelo poder na sociedade e, como disse Le Goff, “tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”. (1996, p. 426).

Esta necessidade de controlar a memória também é reveladora das formas pelas quais o Movimento propõe “inventar suas tradições” através do ensino de História, incentivando a produção de narrativas históricas, pelas quais os indivíduos constroem a sua subjetividade e sua relação com o passado. Hobsbawm (1997) afirma, ainda, que a invenção das tradições consiste em um conjunto de práticas que podem ser constituídas em vários lugares sociais. O autor considera que a tradição inventada é:

(...) um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade com o passado. (Hobsbawm, 1997, p. 9).

No caso do MST, a Mística representa uma narrativa da exclusão da terra que serve de modelo para a organização dos Sem Terra no presente ¹¹. Esta interpretação sobre o passado de seus integrantes objetiva à construção de valores, como solidariedade e justiça social, contribuindo com a atribuição de significados às suas experiências sociais. O que buscamos ressaltar é o fato de que as “tradições inventadas” constituem a memória individual, tendo por base um grupo. A utilização da Mística pretende a homogeneização do passado, eliminando as diferenças nas experiências sociais dos indivíduos. Neste sentido, a narrativa histórica, recebe um caráter exemplar, na medida em que o passado é considerado um modelo para a prática militante.

Hobsbawm (1998) nos informa que o uso da história como exemplo pela sociedade é comum. Neste caso, considera que a história acadêmica e o domínio do seu fazer pode nos ajudar a compreender a utilização do passado pelos grupos sociais. Seria por ela que poderíamos explicar as formas pelas quais as tradições e os mitos são construídos pela sociedade.

Ao ter em vista o ensino de História como um espaço de valorização e construção da memória coletiva proposto pelo MST, indagamos: ao definir a memória coletiva como o centro

¹¹ A Mística é uma dramatização em que são abordados temas referentes às experiências dos trabalhadores rurais. Neste espaço as memórias individuais são tornadas públicas de modo a produzir a construção de valores e sentimentos sobre a exclusão social da terra. Este tema será abordado com mais profundidade no Capítulo II.

do processo de aprendizagem em História, qual é a compreensão dos alunos do curso sobre o conhecimento produzido pela historiografia e de sua função na sociedade? A memória como tradição inventada envolveria apenas uma visão exemplar da história? Quais são as representações construídas nas narrativas das experiências sociais dos alunos sobre o ensino de História, tendo em vista a sua relação com a memória individual e os processos de construção da memória coletiva incentivados no MST?

A última questão está relacionada ao nosso procedimento metodológico e pode nos ajudar a pensar as representações dos entrevistados sobre o ensino de História, elaboradas em suas narrativas. Ao privilegiar o estudo das experiências sociais dos indivíduos não o realizamos sem considerar o contexto de atuação e de sua relação com a proposta do MST para o ensino de História. Acreditamos que as experiências sociais são os meios pelos quais podemos adentrar na cultura compartilhada pelo grupo, possibilitando a identificação da natureza e das formas de organização de suas representações. O conceito de experiência elaborado por E. P. Thompson nos ajuda a pensar nesta relação. No intuito de colocar a problemática da cultura como elemento que estabelece relação com pensamentos, práticas dos sujeitos e condicionantes da história, o autor considera que os indivíduos elaboram representações de suas trajetórias vividas, não em função dos objetos dados pela economia e a política, mas também a partir de seus costumes, tradições, mitos, imagens e símbolos, que constituem seu universo cultural.

Chartier (1990), por sua vez, nos instiga a aprofundar a reflexão sobre o processo de construção de representações como práticas sociais. Para ele, existem algumas dimensões da vida social que precisariam ser levadas em consideração com o objetivo de compreender as categorias de pensamento, criadas pelos grupos ao lerem e atuarem na realidade social. Para o autor, ao se pensar nas representações há que se atentar para:

(...) as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (Chartier, 1990, p. 17).

As categorias de pensamento que emergem nas narrativas dos alunos sobre suas experiências de vida constituem as formas de expressam da sua posição na realidade social. As

disposições compartilhadas pelo grupo tanto em sua militância no Movimento Social, quanto fora dele expressam as disputas de poder e dominação na sociedade. Através das representações tentam impor “a sua concepção de mundo social, valores que são os seus e o seu domínio”. (p. 17).

Esta elaboração nos ajuda a compreender duas situações afirmadas pelo autor. A primeira é a de que as percepções do real não são discursos neutros, pois tentam legitimar e justificar projetos e condutas. Sendo assim, o estudo das representações pode esclarecer as práticas em relação ao ensino de História, vivenciadas pelos narradores e aquelas construídas por eles nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. A segunda é o caráter simbólico produzido pela memória no processo representacional e que se expressa nas narrativas dos indivíduos sobre o passado.

Destacamos as contribuições de Diehl (2002), que estudou a relação da memória com o processo de construção de narrativas sobre o passado.¹² O autor utiliza o termo “constelações” para designar os quatro tipos de narrativas históricas que podem se sobressair no ordenamento do passado realizado por um indivíduo: **1) Constelação narrativa tradicional:** seria aquela que rememora as origens e as concepções de mundo, em que há uma continuidade na representação da mudança temporal. A identidade é forjada através da repetição de normas pré-estabelecidas e o tempo é dotado de sentido imutável, ou seja, as práticas e concepções de mundo estão orientadas pelas tradições dos grupos aos quais os indivíduos pertencem. As atitudes que as vivências do tempo presente exigem são interpretadas conforme os costumes do passado; **2) Constelação narrativa exemplar:** esta representaria uma ampliação do nível de experiência e maior elaboração abstrata da *práxis* relacionada com o saber histórico. A memória rememora casos ou acontecimentos que demonstraram regras de ações gerais e que podem ser transportados para as vivências do presente, simbolicamente. A narrativa ganha sentido moral e juízo de valor e os fatos do passado são lembrados como exemplo para a tomada de decisões dos indivíduos no presente; **3) constelação narrativa crítica:** é uma forma de argumentação preocupada em demonstrar que os modelos de pensamento histórico e cultural se modificam conforme as

¹² Utilizando os modelos explicativos de consciência histórica de Jörn Rüsen, estabelece quatro modelos ideais de narrativas que dão ordenamento e sentido ao passado. Primeiramente descreveremos três condições que, segundo Rüsen, compõe a operação mental da narrativa. A primeira diz respeito à mobilização da lembrança para interpretar as experiências no tempo; o segundo é que o ato de lembrar está vinculado às experiências do tempo presente, e a terceira é a manifestação da identidade na constituição da narrativa. (RÜSEN, 1992).

experiências históricas. A memória rememora fatos que questionam as orientações históricas consolidadas. O tempo é narrado com sentido de ruptura e a forma de comunicação demonstra uma posição contrária a situações pré-estabelecidas; **4) Constelação narrativa genética:** se manifesta quando são colocados em evidência os momentos de mudanças temporais da sociedade. O tempo histórico recebe o sentido de mudança e aparece não como exemplo, mas como qualidade em termos de vida humana e como chance de superação das condições estabelecidas. Estimula uma perspectiva de futuro para a prática social e as formas de argumentação apresentam diferentes pontos de vistas e perspectivas de mudança. (DIEHL, 2002).

Os modelos apresentados não são tratados como formas perfeitas assumidas pelas narrativas dos entrevistados. Pretendemos destacar que o contexto ideológico e cultural vivenciado nos Movimentos Sociais estabelece relação com as percepções e aprendizados pessoais dos indivíduos sobre suas experiências sociais. Isto significa dizer que a significação do passado pelos alunos entrevistados corresponde tanto às exigências da prática política, quanto aos seus anseios e projetos pessoais.

Destacamos, ainda, que as narrativas podem assumir, em alguns momentos, uma compreensão exemplar do passado e, em outros, uma posição contrária, ou até de relativização da relação entre o passado e o presente.

IV

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro realizamos uma discussão acerca das narrativas dos entrevistados e das diferenças e singularidades de suas experiências sociais. Ressaltamos a relação entre o processo de rememorar e a produção das fontes orais, buscando compreender as elaborações discursivas dos entrevistados sobre o que pensam ser a função do ensino de História. Os alunos apresentaram as seguintes idéias sobre esta questão: formar o sujeito construtor da história, analisar o passado para explicar o presente e projetar o futuro, analisar criticamente os fatos, contextualizar a realidade social e a construir a identidade do Sem Terra. Também identificamos quais conteúdos históricos os entrevistados acreditavam que deveriam compor o currículo das escolas rurais. São eles: história de vida da família, da comunidade, do MST, história local, desde que articulados às questões econômicas e políticas do Brasil. É interessante observar que esta seleção é elaborada, tendo como referência aquilo que

denominam de “ensino tradicional”. Esta expressão está caracterizada, em suas falas, por privilegiar práticas de memorização de conteúdos considerados deslocados da realidade das crianças. Nesta perspectiva, compreendem que a escola não promove uma abordagem crítica dos conteúdos escolares.

No segundo capítulo, apresentamos uma discussão sobre os principais referenciais teóricos e apropriações realizadas pelo MST sobre a formação de professores para as escolas do campo em sua proposta educacional. Identificamos qual é o lugar do ensino de História nesta proposta e no contexto de reivindicação pela reforma agrária. Analisamos a documentação do Movimento, *Dossiê MST e Educação: 1991- 2001*, a qual tem a intenção de produzir uma memória das concepções e das práticas educativas do MST. O Movimento, em sua produção escrita, qualifica sua proposta educacional como promotora de um “ensino diferente”. Cordeiro, que analisou as idéias de “novo” e “tradicional” no discurso pedagógico brasileiro nas décadas de 1970 e 1980, nos ajuda a pensar que essas disposições discursivas contribuem para a construção de representações que servem de “orientação das práticas educativas concretamente efetivadas nas escolas”. (CORDEIRO, 2002, p. 183).

Não pretendemos promover uma relação direta entre as prescrições presentes nos documentos e as práticas efetivamente realizadas nas escolas. Neste sentido, entendemos que a produção escrita do MST sobre educação apresenta um caráter prescritivo, orientando a definição do currículo e a função das escolas em acampamentos e assentamentos. Expressam as representações sobre a escola rural que fazem parte das estratégias de legitimação do poder político do MST na sociedade brasileira.

No terceiro capítulo, realizamos uma discussão sobre o processo de criação e organização do curso na UNIOESTE a partir da documentação que o oficializa, do Projeto Pedagógico e de alguns trechos de entrevistas de alunos e das professoras. Apresentamos, ainda, as disciplinas presentes na grade curricular do curso e a percepção dos alunos sobre as relações entre os colegas de classe e dos professores com a turma.

O objetivo do quarto capítulo é compreender as representações de História e do ensino de História dos entrevistados a partir de suas experiências sociais. Parte-se do pressuposto que as suas vivências têm papel significativo na construção de sentido das suas idéias e práticas educacionais. Para tal, optamos apresentá-lo em dois momentos: o primeiro constitui uma reflexão sobre a relação existente entre as experiências escolares, quanto ao ensino de História, e

a atuação nos Movimentos Sociais; no segundo realizamos uma reflexão sobre as memórias do estágio dos alunos entrevistados. Averiguamos a relação entre os discursos e as práticas para nos aproximar dos significados que os indivíduos atribuem à História e ao seu ensino. Destacamos que os relatos objetivaram imprimir uma memória sobre a formação e a prática docente. Logo, consideramos que as narrativas são momentos em que os alunos buscam afirmar sua identidade social e profissional de acordo com os Movimentos Sociais. Sendo assim, direcionaremos nosso olhar para as apropriações e aprendizados sobre o ensino de História, realizados pelos alunos, a partir das suas experiências escolares e da assimilação da proposta educacional do MST.

Capítulo I

Narrativas em Movimento: quem são os entrevistados e o que eles dizem sobre o ensino de História.

1. As fontes orais e o jogo da memória na entrevista.

*Eu caminho na antiguidade a mais remota.
Eu desejo religar o passado e o presente, retomar
a lembrança, analisá-la e poder completá-la.
(August Rodin).*

A frase de Rodin nos permite discutir o trabalho da memória na produção de fontes orais, bem como a relação entre o pesquisador e o entrevistado. Ao relembrar suas experiências, os indivíduos constroem ligações entre o presente e o passado, expressando os aprendizados significativos à sua prática social. Estes aprendizados são estimulados pelo entrevistador, na medida em que este busca respostas às suas indagações sobre o seu objeto de pesquisa. Essa condição nos levou a considerar as subjetividades dos indivíduos na construção da narrativa sobre aquilo que se quer investigar. Partimos, portanto, do pressuposto de que as fontes orais são elaborações discursivas, nas quais os indivíduos explicitam as marcas do lugar social ocupado por eles na realidade. As formas de atribuir sentido àquilo que é narrado não estão deslocadas do jogo estabelecido entre passado e presente no processo da rememoração e das subjetividades dos indivíduos envolvidos na produção da entrevista. (SILVEIRA, *In*: COSTA, 2002).

Destacar o jogo envolvido no momento da entrevista requer considerar as representações construídas pelos entrevistados construtoras de sentido ao que foi vivenciado. Não se trata de considerar que o conteúdo narrado seja a “verdade” vivenciada, mas destacar que a memória ao evocar os acontecimentos passados atribui sentimentos, valores e idéias do presente para interpretar as experiências no tempo. Neste sentido, os indivíduos não relatam o que realmente aconteceu, pois o ato de relembrar seria um ato criativo de releitura do passado e de atribuição de sentido às experiências vividas, a partir das idéias do presente. (BOSI, 1983; LUCENA, 1988; PORTELLI, 1997).

Outra questão a considerar na produção das fontes orais é o fato de que os indivíduos elaboram significados às suas experiências de modo a ordenar o passado de uma forma lógica para si e para o grupo ao qual estão vinculados. Isso significa dizer que a memória individual apóia-se na memória coletiva de um grupo, pois os indivíduos têm como referência na vida social o “relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse

indivíduo” (BOSI, 1983, p. 17).

Como afirmamos anteriormente, na situação da entrevista, a fala do pesquisador interfere na elaboração do discurso veiculado pelo entrevistado. Esta interferência antecede a entrevista propriamente dita, pois ocorre no processo de negociação entre o entrevistador e o locutor sobre aquilo que se quer saber. Esta situação nos levou a considerar a memória como “um campo de disputas e instrumento de poder”, pelo qual as pessoas e os grupos sociais buscam afirmar sua visão sobre o passado e o seu significado para a realidade social. (KHOURY, 2004, p.118). Privilegiamos, portanto, nesta pesquisa a relação entre as experiências sociais dos alunos em formação com as propostas do MST sobre o ensino de História com o objetivo de compreender o que pensam ser a história e a finalidade do seu ensino nos anos iniciais da Educação Básica.

Ao focalizar as experiências dos indivíduos, elaboramos um roteiro de entrevista, tanto para os alunos, quanto para as professoras do curso. O objetivo foi promover uma reflexão comparativa dos entrevistados sobre suas experiências de escolarização anteriores e depois do seu contato com os Movimentos Sociais. O roteiro de entrevista foi elaborado com perguntas sobre: as experiências escolares, as vivenciadas nos Movimentos Sociais e as de formação no curso superior, com destaque para as práticas de estágio supervisionado¹³. Já para as professoras, realizamos perguntas sobre suas experiências escolares e o seu percurso de formação e atuação profissional.¹⁴ Neste caso, nossa primeira intenção foi a de promover um estudo sobre as representações sociais das professoras sobre o ensino de História. No entanto, consideramos que as perguntas direcionadas às professoras não produziram informações suficientes sobre o tema, de modo a oferecer conteúdo para a análise proposta neste trabalho. Preferimos, portanto utilizar a fala das professoras para compreender seu envolvimento com a criação do curso na UNIOESTE.

Na ocasião a turma estava dividida e grupos denominados Núcleos de Base. As primeiras entrevistas foram realizadas com os alunos que integravam o Núcleo de Base Maiakovski. Nestes grupos, os alunos desenvolviam a leitura e o debate da bibliografia que seria tratada durante as aulas pelos professores. Esta estrutura é utilizada pelo MST em acampamentos e assentamentos para a organização das famílias Sem Terra. A coordenação Pedagógica pelos Movimentos Sociais e os

¹³ Para alguns entrevistados a entrada no Movimento Social ocorreu quando ainda cursavam o ensino Fundamental. Nas outras situações, os entrevistados já tinham concluído o ensino Médio.

¹⁴ Os roteiros de entrevistas com os alunos e as professoras estão em (ANEXO 01, p. 136 e 138).

alunos decidiram me inserir neste grupo para acompanhar as atividades da casa e as aulas. A partir de então, construí maior afinidade com os alunos, o que facilitou realizar as primeiras entrevistas. Os primeiros entrevistados indicaram outros colegas que poderiam contribuir com a pesquisa. A indicação de colegas foi estabelecida como um critério para a entrevista. Esse procedimento pode ser considerado um limite do instrumento de pesquisa, porque os colegas poderiam apresentar experiências semelhantes vivenciadas nos Movimentos Sociais, porém esta foi uma forma de realizar o maior número de entrevistas possíveis diante do pouco tempo de convivência que ainda dispúnhamos com a classe ¹⁵.

As entrevistas dos alunos foram produzidas nos locais em que eles se sentiam à vontade e acreditavam não ser interrompidos. No entanto, as entrevistas foram interrompidas por outros colegas quando alguns alunos escolheram os espaços administrativos e a sala de aula. Em outras situações, os filhos das alunas demandavam a atenção das mães. As primeiras entrevistas foram realizadas no final de semana. Eram os dias que os alunos de tempo livre para realizar atividades pessoais. Havia um espaço aberto ao lado da sala de aula, que podemos considerar um pequeno quintal, escolhido pelos alunos para a entrevista. Durante a semana, os alunos preferiram ser entrevistados ao final da noite, uma vez que os intervalos entre as atividades de estudo, durante o dia, eram muito curtos. Nestes casos, a varanda era o local onde se sentiam melhor acomodados, bem como a sala de aula e a secretaria do curso. Uma aluna preferiu ser entrevistada no quarto, durante o final de semana, enquanto o seu filho dormia. Entre as professoras uma delas escolheu ser entrevistada ao ar livre. As outras escolheram os espaços administrativos para fornecer seu depoimento.

Entre os problemas enfrentados para a realização das entrevistas estão: os alunos estavam finalizando os trabalhos de conclusão de curso, as atividades desenvolvidas durante o dia eram extensas e não havia espaços destinados ao uso individual pelos alunos. Em relação às entrevistas realizadas com o corpo docente da UNIOESTE, também enfrentamos algumas limitações. Tivemos pouco contato com os professores, pois as aulas concentravam-se no período de férias. Assim, a presença dos docentes no curso acontecia no período em que sua disciplina estava programada.

¹⁵ Permanecemos do dia 12 ao dia 19 de janeiro na sede da Assesoar, acompanhando as aulas.

2. As origens sociais dos entrevistados e suas vivências escolares.

Para uma melhor compreensão sobre as origens sociais dos entrevistados construímos uma tabela em que apresentamos, também, o tempo de atuação nos Movimentos Sociais e as atividades desenvolvidas por eles. Em seguida apresentamos algumas características das experienciais sociais dos entrevistados com destaque para o seu processo de escolarização e o ensino de História.

Tabela 01					
Alunos entrevistados					
<i>Aluno</i>	<i>Idade.</i>	<i>Local origem</i>	<i>Local de residência.</i>	<i>Movimento Social e tempo de atuação.</i>	<i>Campo de atuação no Movimento Social.</i>
Aluno 01	24	Rural - Santana do Ivaí- Pr.	Acampamento Oito de Abril no município de Jardim Alegre –PR.	MST. 10 anos.	Integrante da Coordenação Estadual do Setor de Educação do MST que funciona na cidade de Curitiba.
Aluna 02	32	Rural - Nova Aurora - PR.	Acampamento Cruzeiro do Sul no município de Cruzeiro do Sul – PR.	MST - 09 anos	Integrante da Coordenação Pedagógica do Setor de Educação do Assentamento que reside.
Aluna 03	30	Rural - Dois Vizinhos –PR.	Região Rural de Dois Vizinhos – PR.	ASSESOAR - 11 anos.	Participa do Sindicato de Trabalhadores Rurais e atua como analista de crédito para a agricultura familiar na Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol)
Aluna 04	33	Rural – Guaraniáçu – Pr.	Assentamento Celso Furtado no município de Quedas do Iguaçu – PR.	MST - 05 anos.	Representante de 500 famílias no Setor de educação do Assentamento que reside.
Aluno 05	25	Rural – Salto do Lontra – PR.	Reassentamento São Francisco no município de Cascavel – PR.	MAB – CRABI – 10 anos.	Técnico agrícola na cooperativa do reassentamento.
Aluno 06	27	Rural – Curitibaanos – SC.	Assentamento 1º de Maio no município de Curitibaanos –SC.	MST – 03 anos.	Coordenador Pedagógico da escola de assentamento.
Aluna 07	25	Urbana – São Paulo – SP.	Assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduino no município	MST – 05 anos	Participa da Direção Estadual do Setor de Educação do MST e realiza o acompanhamento

			de Franco da Rocha – SP.		político no Núcleo de Direção do Assentamento em que habita.
Aluno 08	45	Rural- Pinhalzinho – SC.	Assentamento Contestado no município de Mafra – SC.	MST -15 anos.	Integrante do Setor de Educação do assentamento em que mora.
Aluna 09	22	Rural - Criciumal – SC.	Assentamento 1º de Agosto no município de Cascavel - PR.	MST – 04 anos	Integrante da Coordenação Pedagógica da Escola Zumbi dos Palmares.
Aluna 10	23	Rural – Porto Barreiro – PR.	Acampamento José Abílio no município de Quedas do Iguaçu – PR.	MST – 5 anos.	Integrante da Coordenação da Escola Itinerante Chico Mendes.

Para as professoras organizamos outra tabela para apresentar a sua origem e o perfil de formação profissional.

Tabela 02				
As professoras entrevistadas				
<i>Nome</i>	<i>Local de origem.</i>	<i>Local de residência.</i>	<i>Formação.</i>	<i>Instituição em que atua.</i>
Professora 01	Cidade – Santa Maria - RS	Florianópolis – SC.	Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado – Universidade Estadual de Campinas.	Universidade Federal, de Santa Catarina – SC.
Professora 02	Rural – Lajeado – RS.	Francisco Beltrão – PR.	Mestrado – Doutorado – Universidade Estadual de Campinas.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Professora 03	Rural – Getúlio Vargas – RS.	Francisco Beltrão – PR.	Mestrado -	Associação de Estudos, Assistência e Orientação Rural.

Como é possível observar nove alunos possuem origem rural. Seis deles nasceram em comunidades rurais na região sudeste do Paraná e dois são oriundos dos estados de Santa Catarina. Apenas uma aluna nasceu na cidade de São Paulo. Sete entrevistados consideram que a vida no campo era satisfatória economicamente. Nas entrevistas sobre suas experiências no campo predomina uma visão positiva das condições econômicas das famílias. As relações sociais

entre a comunidade também são apresentadas de maneira a reforçar as “boas” condições de vida. Porém, as migrações e o pouco recurso denotam as dificuldades financeiras das famílias. Dois alunos concordam que a situação econômica da família era precária, bem como as condições de trabalho. Relatam que as condições de estrutura física das comunidades eram inadequadas, pois não havia saneamento básico e energia elétrica. Há nas narrativas a intenção de identificar a vida no campo com relações sociais baseadas na solidariedade. Quanto às professoras, duas possuem origem rural e, em suas narrativas, constroem uma visão positiva das relações familiares e de vida no campo. Relatam a afetividade nas relações vividas na comunidade e não registram lembranças que denotam grandes dificuldades financeiras.

As primeiras experiências escolares dos alunos foram realizadas em escolas multisseriadas. Os alunos consideravam a escola rural um espaço em que predominavam relações mais próximas entre os alunos e os professores no ensino. As condições da escola são ressaltadas, indicando a simplicidade das construções. O trabalho dos professores é admirado por esses atenderem alunos de diferentes níveis de ensino ao mesmo tempo. Em alguns casos, o Ensino Fundamental foi realizado em escolas rurais, que ficavam próximas às comunidades de origem. O ensino no campo é valorizado em relação às experiências em escolas urbanas. Porém, os alunos relatam a presença de práticas autoritárias dos professores e a aplicação de castigos aos alunos. Essas práticas são associadas às exigências de memorização de conteúdos considerados deslocados da realidade rural.

Outros relatos consideram que, embora a escola apresentasse características que lembravam um presídio, em que as janelas possuíam grades, a escola se constituía em um espaço de liberdade e afetividade. Neste caso, se referem ao relacionamento próximo entre os professores e os alunos e a possibilidade de ocupar os espaços exteriores à escola para recreação. As narrativas marcam, ainda, a responsabilidade dos alunos e da comunidade na conservação da limpeza da escola, na organização das festividades e no auxílio aos professores no preparo da merenda escolar. Para as professoras entrevistadas que possuem origem rural prevalece a imagem de um bom relacionamento escolar e o incentivo da família na continuidade aos estudos.

Os alunos entrevistados realizam várias críticas às suas vivências na disciplina de História. O ensino na escola rural é qualificado como *tradicional* na maioria dos casos. Relatam que os professores utilizam livros didáticos como o único recurso para a organização das aulas. Neste sentido, consideram que os conteúdos trabalhados valorizavam datas, personagens e

acontecimentos relativos à história do Brasil. Os professores privilegiavam também a memorização desses conteúdos pelos amigos. A origem social e a formação urbana de professores parecia impedir que eles reconhecessem a cultura das comunidades rurais na escola, segundo os entrevistados. Outro aspecto ressaltado foi a pouca escolaridade dos docentes. Em alguns casos, os professores cursaram apenas os anos iniciais da educação do Ensino fundamental ou concluíram o ensino Médio. Somada à perspectiva de formação de professores aparecem modelos de docentes considerados autoritários, destacando a pouca afetividade nas relações escolares.

Em suas lembranças sobre as escolas urbanas que freqüentaram, revelam situações de preconceito envolvendo o os alunos de origem rural, as dificuldades de acesso à escola e a distância na relação entre os professores e os alunos. O bom comportamento exigido das crianças nas aulas e o uso de uniformes marcam a imagem da escola como um lugar de controle e de poucas relações afetivas entre os sujeitos do ensino. As longas distâncias percorridas entre a casa e a cidade são consideradas os motivos que dificultavam a freqüência dos alunos à escola e o baixo rendimento. Embora houvesse o estranhamento em relação à escola, os alunos superavam seu desconforto com as questões urbanas no relacionamento com colegas da mesma origem. As práticas autoritárias dos professores e a aplicação de castigos são destacadas, assim como, aconteciam em algumas escolas rurais.

Quatro alunos relataram que, durante o Ensino Médio, freqüentaram seminários ou conventos. Duas entrevistadas escolheram o regime em semi-internato, o que as permitia freqüentar as escolas públicas urbanas. No relato dos homens são destacadas relações próximas entre os professores e os alunos. Consideram que isso influenciava no ensino, motivando a aprendizagem. Podemos identificar que a escolha pela formação religiosa foi influenciada por três motivos, que se sobressaíram nas entrevistas: o primeiro está relacionado à valorização da religiosidade pelas famílias, o segundo era a crença na melhor qualidade desse ensino e o terceiro era diminuir os gastos com transporte, material escolar e alimentação.

No ensino em seminários, os alunos não apresentam suas vivências na disciplina de História. Apenas consideram um ensino de melhor qualidade e de uma relação mais afetiva entre os professores e os alunos. As alunas que freqüentavam também a escola pública não viam diferenças entre o ensino religioso. Uma delas relata que os colegas da escola pública a excluía de algumas atividades escolares e de lazer pelo fato de freqüentar o convento. Nos conventos as

entrevistadas encarregavam-se da limpeza e da fabricação de produtos artesanais, que eram vendidos para ajudar na manutenção das instituições. As narrativas destacam, ainda, a imagem de professores que promoviam abordagens críticas sobre os conteúdos escolares. Um entrevistado foi convidado a se retirar do seminário após seu envolvimento com partidos políticos. Entre as professoras, duas freqüentaram escolas administradas por ordens religiosas, mas não aprofundaram em seus relatos essas experiências.

Os alunos relataram que na infância ajudaram a família em atividades agrícolas e domésticas, o que não os impedia de freqüentar a escola. O trabalho agrícola aparece nas narrativas como um valor que os identifica culturalmente com o campo. Após a conclusão do Ensino Médio alguns alunos mudaram para as cidades em busca de melhores condições de trabalho e de freqüentar o ensino superior. Na maioria dos casos, os entrevistados não encontraram experiências de emprego compensatórias financeiramente, além de não possuírem condições financeiras para freqüentar o ensino superior em faculdades privadas. A memória do trabalho nas cidades é negativa, na medida em que ressaltam os baixos salários, o desenvolvimento de atividades repetitivas e o não pagamento dos direitos trabalhistas. As lembranças ressaltam a pouca identificação dos entrevistados com o modo de vida urbano.

As narrativas relatam a insatisfação em relação às condições de trabalho e de estudo nas cidades. Esses são considerados os motivos que os levaram a participar das organizações sociais. O convite de familiares e parentes próximos, que estavam morando em acampamentos e assentamentos rurais, constitui o principal meio de acesso e interesse em conhecer a estrutura e a prática política dos Movimentos. Em dois casos, o contato de alguns entrevistados com as organizações sociais aconteceu através de sua militância em partidos políticos e da aproximação de parentes com sindicatos rurais. As lembranças da vida nos acampamentos e assentamentos reforçam as dificuldades vividas, como: morar em barraco de lona plástica e não possuir sistema de esgoto e energia. As memórias dos conflitos vividos nas ocupações e nos despejos também são ressaltadas. Para a professora integrante da Assesoar a relação com os Movimentos ocorreu após a sua participação em grupos de jovens ligados à Igreja Católica. As outras duas não participaram de organizações sociais, sendo que uma delas realiza pesquisas sobre a relação e os Movimentos Sociais.

Os entrevistados relatam, em sua maioria, que foram inseridos em atividades relacionadas à alfabetização de jovens e adultos e na organização e construção de escolas itinerantes. No caso

de algumas alunas, a entrada nas atividades de ensino nos Movimentos aconteceu pelo fato de apresentarem experiências como professoras em sua trajetória profissional ou por terem cursado o Magistério. As experiências em relação ao ensino de história nos Movimentos Sociais são valorizadas, na medida em que consideram que havia o interesse em relacionar aspectos da história de vida dos alunos com o conteúdo escolar e com a história do MST. Percebe-se a adesão às propostas educacionais dos Movimentos Sociais, na qual a mais evidente é a característica militante do professor. Esta é entendida como um requisito para a organização de um ensino significativo para as comunidades, satisfazendo as expectativas em de formação de militantes. Afirmam que pela sua dedicação à prática política foram selecionados para participar da proposta de formação de professores da UNIOESTE.

2.1. Os entrevistados: as singularidades de suas vivências e de suas experiências escolares.

Neste item o objetivo é apresentar algumas especificidades das experiências sociais dos entrevistados, procurando compreender os elementos que organizam suas narrativas, assim como as imagens elaboradas de si e dos Movimentos Sociais.

(Aluno 01).

A sua infância foi marcada pelas migrações da família, motivadas pelas dificuldades financeiras vividas no Paraná. Este entrevistado, diferentemente dos outros, ingressou no MST em 1996, quando ainda cursava o ensino médio. As lembranças deste período evidenciam a segregação existente na escola entre os alunos de origem urbana e aqueles que participavam do Movimento. Trabalhou como educador suplente de EJA *Educação de Jovens e Adultos* no acampamento em que morava e realizou o curso de Magistério promovido pelo MST no Instituto de educação Josué de Castro realizado pelo ITERRA *Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária*, no Rio Grande do Sul. Este curso foi apresentado como uma experiência positiva em relação às outras escolas que frequentou, pois os professores se preocupavam em vincular a problemática da questão agrária ao ensino de História. A narrativa está marcada por um forte sentimento de orgulho da prática política no MST, na medida em que

teria possibilitado a superação das dificuldades econômicas vividas durante a infância.

(Aluna 02)

Realizou a maior parte de sua escolarização em escolas urbanas, pois após a separação dos pais passou a viver na cidade com a mãe. Concluído o ensino médio casou-se e foi morar na cidade de Nova Olinda, norte do Paraná, onde seu marido atuava como técnico agrícola. Ministrou aulas em um projeto de EJA da prefeitura da cidade. A entrada no MST foi motivada pelas dificuldades financeiras pelo fato do marido estar desempregado. Participou do Setor de Educação do acampamento, atuando como educadora de EJA. A visão idealizada da vida no campo, em contraposição às dificuldades vividas na cidade, constitui a tônica de sua narrativa. Dessa forma, as condições de vida no campo foram consideradas estáveis.

(aluna 03)

A narrativa dessa entrevistada foi orientada pela reflexão sobre a superação da exclusão educacional, pois seu pai acreditava que as meninas da família não precisavam continuar os estudos. No ensino médio cursou o magistério e depois disso trabalhou como educadora em projetos de EJA. A ligação com os Movimentos Sociais aconteceu após a sua participação como coordenadora de um grupo de jovens da Pastoral da Terra, em que desenvolveu atividades sindicais e de formação política. O curso de magistério é considerado um momento de mudança da sua compreensão sobre o estudo da História, na medida em que passou a questionar as práticas de memorização de datas, personagens e grandes acontecimentos relativos à História do Brasil nas escolas rurais. Em sua experiência como educadora, nos relata que utilizava em sua experiência como educadora a abordagem de produção da história de vida no processo de alfabetização.

(aluna 04).

As suas lembranças narram o modo como superou o destino proposto pela família. Isto é, seu pai acreditava que as mulheres não precisavam continuar os estudos. Assim, depois de completar dezesseis anos decidiu sair de casa. Mudou-se para a cidade onde cursou em dois anos

o supletivo de 5ª a 8ª série. Trabalhou como empregada doméstica. Após a tentativa de freqüentar o ensino superior, entrou no MST, em 2003, incentivada pela irmã, que atualmente mora na Venezuela.

(aluno 05)

Há em seu relato a predominância de uma visão negativa da vida no campo, devido às condições precárias de saneamento básico, da falta de energia elétrica e de trabalho. O ingresso no MAB ocorreu após sua participação em mobilizações de trabalhadores rurais em Curitiba. No ano de 1998, participou de um grupo de jovens que desenvolvia atividades culturais e de formação política. cursou o ensino Médio na escola da comunidade onde mora atualmente. Após concluir o ensino Médio foi morar em Curitiba com a perspectiva de continuar os estudos e trabalhar. Após rejeitar algumas propostas de trabalho mudou-se para Cascavel e, em 2001, participou da COPAF *Cooperativa de Produção da Agricultura Familiar*. As mudanças nas condições materiais de vida, a partir de sua participação no MAB, constituem o eixo de sua narrativa.

(aluno 06)

Em suas experiências escolares destaca o estudo de conteúdos condensados na disciplina de *Estudos Sociais*, que englobavam os conteúdos de História e de Geografia. No ensino Médio freqüentou o seminário da Congregação de São Francisco de Sales, em Santa Catarina. Para o entrevistado, a influência religiosa da família foi uma das motivações que o levaram a escolher tal formação. Além disso, o ensino religioso era considerado de melhor qualidade pelos trabalhadores rurais. Após desistir da formação vocacional foi trabalhar na cidade de Curitiba. O contato com o MST aconteceu através da família. Lecionou para turmas de EJA enquanto freqüentava cursos de capacitação pedagógica oferecidos pelo PRONERA *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. A sua narrativa está marcada por lembranças da cobrança pelos professores do bom comportamento dos alunos na escola rural e urbana e de uma visão positiva da vida no campo.

(aluna 07)

É a única aluna que tem origem urbana. Morou no bairro de Pinheiros, na cidade de São Paulo. Mudou-se com a família para a periferia de Osasco onde cursou o ensino Fundamental e Médio. Seu relato está organizado de maneira a demonstrar a superação das dificuldades em relação ao preconceito racial e a prática autoritária dos professores. Após concluir sua escolarização buscou oportunidades no mercado de trabalho, realizando alguns cursos técnicos. A dificuldade de encontrar emprego e considerada o motivo que levou sua família a participar do MST no município de Sorocaba. As lembranças da insatisfação do trabalho nas cidades se contrapõe à uma visão de que foi no MST onde teve a possibilidade de continuar os estudos e de melhorar de condição financeira. Atuou como educadora de EJA no acampamento onde foi morar com o pai.

(aluno 08)

Viveu até os dezenove anos no campo e considera que as condições de vida eram satisfatórias. Em seu relato o aluno relacionou aspectos de sua vida com as transformações políticas e econômicas da década de 1960. Em suas lembranças são destacadas as práticas autoritárias, tanto de professores em escolas rurais, quanto nas urbanas. No ensino Médio, optou pela formação religiosa, chegando a iniciar o curso de Filosofia. Ao se envolver com partidos políticos, como o PSTU e o PT, o aluno foi convidado a se retirar do seminário. O trabalho na cidade é visto como algo cansativo e repetitivo. Em 1987 entrou no MST, integrando a Coordenação de Formação Política do Movimento. Em 1994 voltou à sua comunidade de origem para morar com o pai. Em 1998 retornou ao Movimento, atuando como coordenador de um projeto de EJA vinculado ao PRONERA, em Santa Catarina. A sua narrativa revela o tratamento preconceituoso e autoritário dos professores com os alunos de origem rural. A pouca formação dos professores nas escolas rurais é apresentada como uma justificativa da opção por uma formação docente comprometida com as exigências ideológicas do MST.

(aluna 09)

As lembranças da infância e da escolarização assinalam as dificuldades financeiras da

família em mantê-la na escola. As primeiras recordações da escola são apresentadas como um lugar “bom”, no qual as crianças podiam brincar além dos muros que a cercavam. Aos 14 anos entrou em um convento, mas continuou freqüentando escola pública localizada na cidade. A amizade de uma professora de História foi fundamental em sua formação, enquanto estudava no ensino médio. Conheceu o MST através de um projeto escolar, mas foi a partir de uma tia que ingressou no Movimento.

(aluna 10)

Em suas memórias, a profissão da mãe é valorizada, de modo a se constituir em um exemplo de formação docente. Aos 15 anos cursou o ensino Médio em uma escola urbana, no município de Laranjeiras do Sul, ao mesmo tempo em que freqüentou um convento da Congregação das Irmãs Vicentinas. Ao terminar o ensino Médio desistiu da formação religiosa e prestou vestibular na UNICENTRO *Universidade Estadual do Centro do Paraná*, no *campus* da cidade de Guarapuava, mas não foi aprovada. Foi morar com o irmão em Curitiba e começou a trabalhar em uma fábrica de guardanapos. Foi aprovada no processo vestibular para o curso de administração de uma faculdade privada, mas não pôde cursar, pois não tinha condições financeiras. A partir do contato da família foi convidada para participar do MST, atuando na coordenação da escola. Sua narrativa destaca o envolvimento da entrevistada, desde muito cedo, com a escola. A participação dos pais na educação dos filhos são lembranças significativas que servem para justificar seu gosto e o bom rendimento nos estudos.

2. 2. As professoras entrevistadas: especificidades de sua trajetória escolar e de formação acadêmica.

As narrativas das professoras, embora evidenciem alguns aspectos de suas experiências de vida, incluindo as escolares, apresentaram uma perspectiva comprometida com as instituições em que estão inseridas.

(professora 01)

Nasceu na cidade e sempre freqüentou as escolas urbanas. Nos seus primeiros anos de escolarização recorda-se que os professores estimulavam o estudo da história relacionada com as experiências dos alunos. Entre a 5ª a 8ª série lembra-se que os professores privilegiavam a memorização de conteúdos que exaltavam a história nacional. No ensino médio cursou o Magistério e considerou que, neste período, houve uma mudança na compreensão do estudo da história. Depois de concluído o curso de Pedagogia dedicou-se à formação acadêmica, investigando no mestrado a Pedagogia histórico – crítica. No doutoramento, esteve afastada da UNIOESTE, por isso não participou do processo da criação do curso. Não desenvolve pesquisas sobre os Movimentos Sociais do campo. Em janeiro de 2008 ministrou a disciplina de *Educação e Trabalho*. Para a professora, a história é base de estudo da disciplina que ministrou no curso, sendo o meio que possibilitaria a compreensão do presente. Quanto à função do ensino de História nas séries iniciais da educação, a entrevistada compreende que seu objetivo é produzir as noções de tempo e espaço entre os alunos.

(professora 02)

Possui origem rural e destacou as dificuldades de vida no campo, como a falta de energia elétrica e de saneamento básico. Relacionou aspectos da vida da família ao contexto histórico da década de 1970. As lembranças escolares mais presentes são as do ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries que foram realizados em uma escola urbana coordenada por freiras. Na 7ª série a figura de um professor de História a marcou por possuir uma abordagem problematizadora dos conteúdos. No que diz respeito à relação entre os professores e os alunos, considerou que era marcada pelo preconceito com as pessoas de origem rural. A professora relata suas dificuldades de alfabetização, o que levava os outros alunos a excluírem dos grupos de convívio na escola. Considera que naquele momento se sentia “sujinha” em relação aos outros alunos, pois a presença de terra embaixo das unhas não era bem vista na escola. No ensino médio, optou cursar o magistério, período em que se envolveu com o movimento estudantil. Para a entrevistada, sua vontade de ser professora foi um dos motivos que a levou a cursar o magistério. Mais tarde, cursou licenciatura plena em História e atuou como professora de Educação Infantil por dez anos, desempenhando também a função de coordenadora e de diretora. Dedicou-se à formação acadêmica, estudando os processos de aprendizagem em História. No contexto de construção do

curso de Pedagogia para Educadores do Campo a professora atuava como coordenadora do centro de Ciências Humanas do *campus* de Francisco Beltrão. Ministrou a disciplina de *Teoria e prática de Ensino nas Séries Iniciais do ensino Fundamental*, trabalhando conteúdos referentes ao ensino de História. A sua narrativa destaca a necessidade de o ensino considerar as diferenças entre os saberes do campo e do espaço urbano. Neste sentido, acredita que os conteúdos da disciplina escolar precisariam ter como referência a questão agrária e o enfoque pela história de vida dos trabalhadores rurais.

(professora 03)

Também possui origem rural frequentou uma escola urbana privada pertencente aos Irmãos Maristas. No ensino Médio cursou contabilidade. O contato com o magistério aconteceu depois de concluído o ensino Médio. O ingresso em Movimentos Sociais aconteceu na década de 1970, em grupos de jovens coordenados pela Pastoral da Juventude. Na década de 1980, trabalhou como professora em um curso de Magistério no município de Getúlio Vargas e, em 1992, foi convidada para ministrar aula no ITERRA na cidade de Braga, no mesmo estado. A proposta do curso era preparar a liderança de Movimentos Sociais do campo para a docência, tendo como referencial teórico a Pedagogia Socialista e autores que tratam da educação popular. Após completar dez anos trabalhando de trabalho nessa proposta, dedicou-se à formação acadêmica. Finalizou o mestrado no ano de 2001. Em 2004, participou das discussões sobre a construção do curso de Pedagogia na UNIOESTE, onde atuou na Coordenação Pedagógica pelos Movimentos Sociais. A professora participou da proposta curricular do curso e ministrou a disciplina de *Educação e Movimentos Sociais*. Para a professora, a proposta do ensino de História no curso foi discutida no sentido de possibilitar que os alunos, através da observação da pesquisa, realizassem o diagnóstico das referências históricas de suas comunidades, servindo de base para a discussão teórica na sala de aula. A narrativa desta professora está caracterizada pela valorização da militância política e de sua atuação em projetos de educação popular no sul do país. Defende a existência de uma cultura camponesa e a pesquisa como elementos que possibilitariam a formação de educadores, cuja atuação fosse coerente com a luta política dos Movimentos Sociais.

3. Uma aproximação aos discursos dos alunos sobre a finalidade do ensino de História.

Nosso objetivo, nesta parte do trabalho, é trazer algumas idéias dos entrevistados sobre o ensino de História. Não pretendemos considerar as respostas como verdades concretas, mas como parte integrante do que entendem ser a finalidade do ensino de História, a partir de suas experiências sociais e de formação para a docência. E, nesta acepção, consideramos que as respostas cumpriam a função de afirmar a identidade dos entrevistados com os Movimentos Sociais e com a instituição de ensino superior a que estão vinculados. Identificamos, portanto, os elementos comuns presentes em suas narrativas sobre o que entendem ser a finalidade do ensino de História, a saber: processo de humanização, contextualização do presente, formação do sujeito histórico e a construção da identidade dos indivíduos.

3.1. Para que serve o ensino de História?

Um dos sentidos mais recorrentes na compreensão dos alunos sobre a finalidade da História e do seu ensino se refere à capacidade que a disciplina parece ter de favorecer a contextualização das condições sociais em que vivem os indivíduos. Esta compreensão percebe o presente como resultado das experiências e ações dos indivíduos na sociedade. Há um sentido de valorização das ações históricas de indivíduos, como a dos avós e dos pais. São associados à história termos como “matriz” e “base” para expressar sua relação com o processo de humanização e de formação dos indivíduos como sujeitos históricos¹⁶.

(...) a história ela é assim ela é base, é base pra gente se construir enquanto homem. A gente aprende a ser homem com o outro. Mas a gente aprende a se conhecer, se entender como sujeito histórico. (...) Você necessita compreender (...) o que os nossos avós, nossos... o que fizeram, né, pra chegar no caminho que a humanidade percorreu para gente chegar até aqui hoje. (...) Você não tem como trabalhar a formação humana sem ter como matriz a História. (...) Eu acho que poder compreender isso acho que faz parte do próprio

¹⁶ Em sua fala, o entrevistado atribui como uma das funções do ensino de História o processo de humanização dos indivíduos. Há uma relação com as idéias de Paulo Freire, que concebe a educação como o espaço em que os homens aprendem a ser e estar no mundo através da sua humanização. Esta compreensão relaciona-se com a idéia do autor de que este processo desencadearia a conscientização da realidade social, em que os indivíduos se reconheceriam como “oprimidos”, ou seja, excluídos socialmente. (FREIRE, 1987).

do ser humano, do próprio ser homem ter essa visão da história, né. E para as crianças isso passa, necessariamente, de conhecer a si, de conhecer sua história. Porque não tem como você conhecer a história do Brasil como se a gente não fizesse parte dela. (...). Você é produto da história. (aluno 01, 20/01/2008).

Ao considerar a história matriz da formação humana e do processo de humanização entre os homens, o aluno destacou o reconhecimento do “sujeito” como integrante da história, ou seja, como sujeito produtor de ações construtoras da realidade e que se humaniza no conto com o outro. A concepção de sujeito da história parece se chocar com a idéia expressa na frase “Você é produto da história”, na qual uma visão estruturalista conforma os indivíduos à sua condição social. As questões que levantamos são: qual o sentido da noção de sujeito histórico que envolve uma visão ambígua, que ora expressa o homem como produto da história e ora a necessidade de seu reconhecimento como produtor da história? A aparente ambigüidade se revela uma complementação, de modo que o se reconhecer como construtor da história demandaria compreender que seríamos resultado de experiências anteriores que envolveram o mundo familiar e outros grupos ao qual pertencemos. O que se pretende é uma compreensão pragmática da história, com o objetivo de aproximar as experiências passadas ao contexto de organização e da demanda por reforma agrária.

Em outra fala também encontramos a concepção da História como processo humanizador. Assim expressa a aluna 03: “A história é o que dá a capacidade da gente eu acho, enquanto ser humano, e social, cultural, humanizado. Pode ser uma palavra muito... mas, eu não vejo outra palavra de eu, assim, um sujeito... isso que eu já digo de um sujeito histórico e social”. (17/01/2008). A humanização aparece associada à capacidade de compreensão do sujeito como construtor da história. De outro lado, há o reconhecimento de uma subordinação às determinações estruturais da sociedade quando reconhece sua dimensão histórica e social.

A história, entendida como contextualização do presente, aparece nas falas dos alunos, assumindo a função de possibilitar o planejamento de ações futuras. Há a percepção da relação entre passado, presente e futuro, conferindo a História um caráter exemplar em que os indivíduos poderiam organizar suas ações coletivas¹⁷.

¹⁷ O caráter exemplar conferido à história é desenvolvido pelo historiador alemão Jörn Rüsen ao explorar as narrativas históricas produzidas pelos indivíduos. Em alguns casos os acontecimentos do passado são tomados de exemplo para a orientação das práticas sociais no presente. RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n 7. out. 1992.

(...) a história está presente ontem, hoje e amanhã, né. E como você vai estudar, digamos, nem que seja um tema gerador, como você vai estudar um tema com uma criança sem fazer um resgate histórico de sua vida. Temos que entender o presente, pra projetar... entender o passado, pensar no presente e projetar o futuro, né. E eu acho que nos anos iniciais tinha que fazer um resgate histórico com a criança. Digamos, então que começa com sua família. Resgate histórico do lugar que você está inserido, fazer uma comparação de como se encontra hoje. (Aluna 04, 16/01/2008).

O trabalho com conteúdos que fazem referência ao círculo de convívio da criança e da localidade em que vive se consolida entre os alunos como o procedimento mais coerente com a perspectiva de contextualização da realidade social. Quando os entrevistados falam em conhecer a história dos familiares articulada à história local para compreender de que maneira a humanidade se constituiu, se referem à memória familiar e coletiva como uma forma de aproximação e comparação entre os diferentes tempos históricos.

O aluno 08 também expressou uma compreensão do estudo da história para a contextualização das práticas sociais. Articula a esta idéia o entendimento de que são os homens os produtores da realidade social, defendendo a perspectiva de interpretação marxista do passado como a mais adequada para a formação histórica dos indivíduos. A perspectiva marxista é considerada um suporte para a investigação das intencionalidades nas ações dos indivíduos e dos grupos sociais, como descrito a seguir:

A função da história é fazer com que as pessoas comecem desde cedo nos anos iniciais de que tudo o que existe foi construído no processo histórico. (...) é fazer que as pessoas consigam compreender que as coisas não acontecem naturalmente. (...). Desde a primeira série tem que usar o método do materialismo histórico dialético. (Aluno 08, 17/01/2008).

No mesmo sentido, a aluna 09 compreende que a função do ensino de História é o desenvolvimento da percepção dos indivíduos enquanto classe trabalhadora e da contextualização da sociedade. Concebe o ensino o lugar de produção da identidade e do questionamento de formas de pensamento naturalizados pela sociedade.

O primeiro eu diria que é se compreender enquanto classe. No nosso caso como classe trabalhadora, porque a história... o ensino de História ele leva a gente a compreender porque que muitas coisas que estão acontecendo hoje. E se a gente não tentar analisar o fato a partir de onde a gente está a gente não

consegue. E a gente percebe muito... muito assim, de que eu não consigo, ele não consegue, ele não tem, porque não se esforçou. E eu diria que num primeiro momento a gente consegue olhar pra tudo isso como um processo histórico, né. Aonde, muitas vezes, falta de oportunidade, é... **o pai não teve oportunidade, o filho foi muitas vezes repetindo tudo aquilo por também não ter muita afinidade e onde acaba refletindo condições, né, condições de vida.** (...) Não só entender os fatos, mas entender a vida como processo. Porque este processo a partir do momento que a gente tem oportunidade de conhecer e a gente entender o que vem acontecendo assim, as coisas vão continuar acontecendo dependendo da intervenção da gente. A gente consegue despertar uma criticidade na gente, que essa criticidade que ela vai se tornando organização. Ela vai se tornando proposição. E ela vai se tornando intervenção. Intervenção nesse processo que está parado que depende da gente. Lá na escola se a pessoa perguntar pras crianças de 1º ciclo quem descobriu o Brasil eles não vão te responder Pedro Álvares Cabral. (...). Só o fato de eles olhar pra este conteúdo de história eles conseguem perceber que, assim, como isso é uma mentira, várias outras coisas são uma mentira e várias outras coisas estão acontecendo a partir de mentiras que não querem que eu me organize, com que eu... critique algumas coisas e , enfim, que eu possa me organizar, participar de uma organização e intervir nisso, né.(Aluna 09, 13/01/2008, grifos nossos).

O sentido de planejamento do futuro é explícito em sua fala ao entender que o presente é um processo historicamente construído pelos homens. Esta percepção seria uma condição para o questionamento de situações produtoras de exclusão social e de intervenção na realidade. A aluna critica o sentido ideológico atribuído aos conteúdos históricos, definindo-os como “mentiras produtoras das desigualdades sociais”. Neste sentido, demonstra o seu comprometimento com as prescrições educacionais do MST, defendendo que a finalidade do ensino de História seria a construção da identidade do Sem Terra. A fala da aluna é entrelaçada por concepções que pretendem problematizar o processo histórico ao dizer “Não só entender os fatos, mas a vida como processo” e a sua postura ideológica, reconhecendo no passado a possibilidade de organização da classe trabalhadora para a intervenção social.

A mesma perspectiva está presente na fala da aluna 07, que se apóia no conhecimento sobre o ensino de História ministrado na disciplina do curso *Teoria e Prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

(...) a história tem uma função muito importante que é a de te localizar dentro do tempo e do espaço e a história da humanidade é chegar onde nós estamos, né. Então a função dela é criar a identidade. Eu acho que no curso, perante a abordagem que a (professora 02) fez que mostrou que a História que nós estudamos na escola é uma História que tem uma intencionalidade e que não responde aos anseios da classe trabalhadora. Porque ela não foi feita como

protagonista, a classe trabalhadora. Se nós pegarmos livros e não só livros as Histórias que são contadas de modo geral e até pelos antigos quem é o protagonista? Quem fez esta História? Então, eu acho que ela tem essa função de criar identidade e também do sujeito se perceber enquanto componente dessa História com a perspectiva de fazer parte dela. De resgate da própria História de intervir e registrar sua própria História (...). (Aluna 07, 20/01/2008).

Para a aluna o objetivo do ensino de História seria a construção da identidade dos indivíduos. Neste aspecto, considera que o foco de interpretação histórica deveria privilegiar a perspectiva da classe trabalhadora sobre o passado. Com essa noção acredita contribuir com a formação do sujeito construtor da história. Também é evidente a utilização do ensino de História para satisfazer as exigências ideológicas de organização dos trabalhadores rurais nos Movimentos Sociais.

Para a aluna 10, o ensino de História deveria privilegiar a abordagem da história de vida em sala de aula, o que ela chama aqui de uma “visão micro da história”.¹⁸ Em sua concepção, considera que o estudo da história da vida cotidiana dos indivíduos deveria ser relacionado com conteúdos da história geral, permitindo estabelecer conexões entre a ação dos homens no seu contexto de vida imediato e as transformações estruturais da sociedade. Assim, seria possível, em sua perspectiva, desenvolver a noção de sujeito que se reconhece como participante da história.

Eu acho que a história ela tem que envolver desde uma visão micro mesmo, de família, da história de vida até esta questão ampla de sociedade, de mundo. Então, não é de abranger o todo, mas trabalhar pra que a criança consiga compreender que ela é sujeito e ela está... ela vive essas relações históricas que se tem desde a antiguidade, né, que a gente é resultado desse processo histórico. (...). Tentar relacionar o processo desde a história de vida da criança, da família, da comunidade, e até o processo histórico de organização da sociedade. Se ela é organizada, se isso não é uma organização. É... não é linear, como eu posso dizer..., mas que teve transformações no decorrer do tempo com lutas, que lutas foram, com que objetivo. Então, eu acho que a História ela tem que dar conta disso, de elencar fatos que não só que demarque a questão de uma sociedade capitalista, mas que se traga a questão das lutas que já se teve porque a gente é sujeito de todos os processos desde a Antiguidade e que a História abrange todos

¹⁸ A micro-história e macro-história são perspectivas de análise histórica da sociedade que foram desenvolvidas no campo historiográfico, a partir da relação entre a História e as Ciências Humanas, mais especificamente com a etnologia e a antropologia. Estas duas formas de compreensão do social não se baseiam apenas na redução da escala do olhar do historiador ao objeto de estudo, mas envolve um procedimento de análise específico. Enquanto na macro-história os historiadores produziram interpretações generalizantes e categoriais nas quais são inseridos os grupos e as ações sociais, na micro-história o processo histórico é percebido pela sua imprevisibilidade e as escolhas e ações humanas são consideradas partes integrantes dos contextos estruturais vivenciados pela sociedade. (SILVA, 2005).

os conteúdos (...). (Aluna 10, 15/01/2008).

A entrevistada demonstra ter se apropriado de uma crítica ao que seria a “história tradicional” ao rejeitar a idéia de linearidade existente entre os acontecimentos históricos. Compreende existir uma continuidade entre o passado e o presente que ajudaria explicar as formas assumidas por este último. Este entendimento é acompanhado da ressalva de que as especificidades de cada período histórico deveriam ser consideradas no estabelecimento de relações entre passado e presente. Embora a entrevistada tenha a percepção de que existem diferentes contextos históricos, a entrevistada compreende que o presente é a soma e o resultado de diversos eventos que constituem a história da sociedade. O uso político do ensino de História é ressaltado, na medida em que essa compreensão pudesse ser organizadora de ações coletivas na sociedade. Também se afirma a utilização exemplar da história, pretendendo estabelecer relação das “lutas da classe trabalhadora” registradas na história e a história de vida dos indivíduos.

Seguindo a perspectiva de crítica aos conteúdos e as práticas consideradas “tradicionais” na escola, o aluno 05 também defende o estudo de conteúdos relacionados com a história da comunidade, enfatizando que esta não é uma visão presente nos livros didáticos. Questiona processos de aprendizagem em história que utilizam os recursos da comemoração de datas e personagens no ensino e a falta de articulação entre conteúdos de amplitude mundial com a realidade mais próxima do aluno.

Muitas vezes a história contada na escola ele é bem tradicional, né, não aborda criticamente muitos fatos. Por exemplo, muitas questões históricas da comunidade não são abordadas. O livro didático não tem esta dimensão, né. Quando se utiliza bastante o livro didático um monte de coisa que poderia ser utilizado na escola é passado a borraça, né. Fica nas datas comemorativas, no dia da árvore, do trabalhador, na questão geral. Então a orientação é de trabalhar a partir de outra visão o conteúdo de história, né. Olhando para as práticas, para as questões históricas da comunidade na perspectiva de partir desses conteúdos pra abordar estes conteúdos maiores. Então nesta perspectiva interessante de não ficar nesta realidade, mas partir dela. Muitas vezes não se faz isso aí. (Aluno 05, 13/01/2008).

O termo tradicional é usado para desqualificar o ensino de História que não contempla a dimensão local, na qual a escola está inserida e as abordagens das estruturas políticas e econômicas da sociedade. Já para a aluna 04, a relação entre os conteúdos e a identidade do Sem

Terra é fortemente marcada por uma interpretação histórica, que coloca em evidência a relação dos indivíduos com a terra, criticando práticas pedagógicas que utilizam a memorização e a comemoração de datas referentes à história oficial. Em sua narrativa, quer afirmar o caráter violento entre os conflitos de terras que envolveram colonizadores e os indígenas no continente americano, atribuindo o sentido de injustiça sobre a violência usada para a ocupação das terras onde os indígenas moravam.

(...) nós dos Movimentos Sociais temos que sempre estar falando com eles. Para não perder o vínculo com a terra. Digamos você tem um acampamento lá... você está aqui numa terra, mas porque você está aqui? Graças a que? Aconteceu assim, veio aqui pro assentamento aqui, levantou uma bandeirinha aqui. Sempre o resgate da história do movimento é essencial. O processo histórico eu acho essencial. E fazer uma leitura crítica do que os livros didáticos dizem. Como existe lá. O que eu vejo. Uma decoreba de data comemorativa de Pedro Álvares Cabral foi o herói e o que está por trás disso. Será que ele foi herói? Descobriu o Brasil. Descobriu Brasil assim, ergueu um pano e tava lá o Brasil. Não existia gente aqui? Se ensinar que os índios não existiam vão aprender que aqui não existia ninguém... que aqui era um deserto. E quantos milhões de índios foram mortos? Tudo tem uma história. (Aluna 04, 16/01/2008)

Percebemos que há a intenção de utilizar o espaço do ensino de História para a produção da identidade do Sem Terra, questionando a atuação dos personagens e o processo de ocupação do continente. Quando questiona a morte dos indígenas, expressa sua preocupação com a violência existente nos conflitos de terras no período. Defende uma postura que objetiva contextualizar a intencionalidade das ações dos indivíduos e suas implicações políticas na sociedade.

Foi recorrente nos discursos dos alunos a idéia da História como instrumento para a produção de uma consciência histórica, que desenvolvesse a compreensão da realidade como resultado da prática social dos indivíduos. Questionam práticas pedagógicas que valorizam conteúdos dissociados do contexto vivenciado pelos alunos, apontando o trabalho com a história local como possibilidade da construção da percepção do homem como produtor da história. Neste caso, se referem ao sujeito histórico como alguém que através de suas ações atuaria diretamente na realidade em que está inserido.

As elaborações apresentadas requerem algumas considerações: o que os alunos compreendem como história local? Seria uma forma de relacionar as experiências dos indivíduos com a história geral ou uma forma de concretizar uma proposta de valorização da memória da

luta pela terra? A interpretação histórica na perspectiva dos trabalhadores seria suficiente para produzir a noção de sujeito atuante na realidade histórica?

É evidente o comprometimento ideológico dos alunos com a proposta de construção da identidade social através do ensino de História. Nesta ótica, vale perguntar: qual a intensidade de apropriação das propostas do MST e dos conhecimentos produzidos a partir de suas experiências escolares sobre o que seria a função do ensino de História na sociedade?

No capítulo seguinte, apresentamos uma discussão sobre os referenciais teóricos e as apropriações realizadas pelo MST, que compõem e estruturam sua proposta educacional. O objetivo é identificar de que maneira o ensino de História está articulado às suas concepções de ensino e quais os usos, as funções e os sentidos atribuídos aos conteúdos históricos significativos à sua prática social.

Capítulo II

MST: proposta educacional e o ensino de História.

1. A reforma agrária e a educação: uma proposta para a formação de professores.

Uma das questões, vamos dizer, um dos aspectos que nos instigam a aprender é aquela coisa de relacionar o conhecimento que já tem, com o outro conhecimento. Então tu vai associando, vai relacionando. O conteúdo ele tem que ter significado pra você. Ele tem que fazer parte da sua vida. (aluno 01, 20/01/2008).

Neste capítulo, apresentamos em primeiro lugar uma discussão sobre os referenciais teóricos que constituem o pensamento educacional expresso nos materiais escritos pelo Setor de Educação do MST. Em seguida, indicamos a maneira como o ensino de História está articulado nessa proposta e qual a sua finalidade em escolas de reforma agrária. Para uma melhor compreensão do desenvolvimento histórico da produção do MST sobre a educação, recorreremos à periodização realizada por Souza (2004), que nos auxiliou na identificação das principais temáticas presentes no discurso educacional produzido pelo Movimento. O primeiro período vai de 1986-1991, o qual expressa a preocupação com a construção de escolas em acampamentos e assentamentos e com a formação de professores voltada para a articulação entre a realidade vivenciada pelas crianças nas ocupações de terras e o processo de ensino. O segundo momento englobaria os anos de 1991-1996 em que é anunciada a preocupação com a organização curricular das escolas, com a definição de seus princípios educativos e com a vinculação entre o trabalho e a educação. O terceiro período comportaria o ano de 1996 até a atualidade. Este é considerado, pela autora, como o momento em que o MST formula as matrizes pedagógicas que sustentam a sua concepção de escola. Além disso, foi o momento que articulou parcerias com Secretarias Municipais de Educação, governo estadual e federal e universidades, no intuito de construir propostas de formação de professores em nível superior para as escolas do campo. (SOUZA, 2004).

Foram analisados 15 textos publicados no Caderno de Educação nº. 13, denominado “MST ESCOLA: documentos e estudos 1990 - 2001”. O referido Caderno é uma edição especial em forma de Dossiê e foi editado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). A primeira edição foi publicada em 2005 e apresenta a seguinte estrutura: Sumário, Apresentação, Memória cronológica dos textos e, ao final, são apresentados os textos. Na Apresentação são descritos os motivos da publicação do dossiê. O MST afirma que os

educadores não conheciam a trajetória de seus estudos sobre educação. Então, o objetivo principal do dossiê é efetuar o resgate da memória sobre sua concepção de educação e de escola. No item “Memória cronológica dos textos”, são descritos o contexto e o enfoque de suas preocupações em relação às escolas e à formação de professores. Os boletins e cadernos de educação, como são chamados, são apresentados na sua estrutura original e não possuem referências bibliográficas. Identificamos dois momentos que estruturam a publicação. O primeiro é teórico em que são utilizadas citações de autores para referenciar as idéias desenvolvidas e o segundo é direcionado para a prática dos professores, apresentando sugestões de organização de atividades, conteúdos e abordagens metodológicas para as aulas.

Os primeiros materiais produzidos pelo MST sobre educação, e que dizem respeito ao seu primeiro período de produção (1984 -1991), se referem à preocupação com a escolarização das crianças acampadas no Rio Grande do Sul em 1984. O texto chama-se “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos” e foi publicado originalmente em 1990. É constituído de relatos de educadores sobre a escolarização das crianças que tinham idade escolar e não estavam matriculadas no sistema público de ensino. A partir desta situação, um grupo de mães desenvolveu atividades lúdicas, inserindo a problemática da luta pela terra entre as crianças. A professora Maria Salete Campigotto em conjunto com professora Lúcia Weber articularam a construção de uma escola pública no assentamento, que foi legalizada pela Secretaria de Educação do Estado, no ano de 1984.

Neste contexto, os relatos das educadoras que estruturam a publicação analisada, objetivam definir os traços daquilo que entenderiam ser uma escola “diferente”. Expressam que a principal característica desta escola seria promover a vinculação entre a situação vivenciada por seus integrantes ao processo de ensino. Porém, as falas demonstram que parte da comunidade acreditava que a escola era um atraso para o avanço da luta política do MST, pois os acampados consideravam as questões de produção a sua maior necessidade. A divisão de opiniões entre aqueles que defendiam a construção da escola e os que percebiam nela um atraso demonstra que a educação ocupava um lugar contraditório nas estratégias políticas do Movimento. Tendo em vista a relação que os assentados possuíam com a escola, as professoras, em seus relatos, buscam concretizar a idéia de que a escola deveria oferecer uma formação diferenciada às crianças, abordando dois temas pelos quais buscam justificar a educação das crianças Sem Terra: os

objetivos da escola no assentamento e a formação de professores.¹⁹

O discurso do Movimento é fortemente caracterizado, quanto à formação de professores, pelos estudos de Paulo Freire relativos à alfabetização de jovens e adultos da década de 1960. Como era de se esperar a obra *Pedagogia do Oprimido* inspirou a proposta educacional do MST. Nela, o autor aponta que a “educação bancária” é um instrumento de controle e dominação das classes opressoras sobre as oprimidas.²⁰ Para a superação desta condição propunha promover a vinculação entre educação e a conscientização política dos indivíduos, a partir da utilização dos chamados “temas geradores”. Esses temas emergiriam do diagnóstico da realidade dos alunos. A humanização é entendida como uma característica fundamental do ensino, pois a identificação do educador com a situação de “opressão” vivenciada pelos trabalhadores constituiria a condição necessária para se produzir um ensino crítico e reflexivo, em contraposição ao que Freire concebia por “educação bancária”. A leitura crítica da realidade deveria possibilitar a organização dos trabalhadores, objetivando a organização de ações coletivas em torno da reivindicação dos direitos sociais. (FREIRE, 1987; BRANDÃO, 2006).

Para estabelecer os objetivos da escola, as professoras definiram aquilo que compreendiam ser o “ensino tradicional” em contraposição ao “ensino diferente”, ou seja, aquele cuja principal preocupação do Movimento seria a vinculação entre a realidade da luta pela terra e o ensino. A influência da perspectiva de Paulo Freire é evidente em seus discursos e demonstra as principais apropriações sobre as reflexões teóricas do autor realizadas pelas professoras, como no trecho a seguir: “A gente estava acostumada a dar aquela educação tradicional; chegar em sala de aula e só falar, despejar matéria em cima dos alunos, não permitindo que eles contassem a vida deles, não questionando nada. (...). (Maria Oneiva). (MST, 2005, p. 19).

Nesta condição, a percepção de realizar algo “diferente” em relação ao ensino “tradicional” parte da idéia de que cabe ao professor organizar e desenvolver um ensino que

¹⁹ Vale destacar que muitos professores já haviam realizado cursos sobre educação popular e entraram em contato com os estudos de Paulo Freire na década de 1960.

²⁰ No início dos anos 60, despontaram diferentes iniciativas de educação popular no cenário brasileiro. Segundo Beisigiel “no âmbito de um projeto de desenvolvimento do Brasil nos anos de 1960, que se afirmava comprometido com a ‘persistência da sociedade capitalista’, criavam-se condições propícias à atuação de grupos virtuais, ou de fato, já se orientavam mudança no sistema”. (1974, p.161). A disputa ideológica feita por estes grupos se baseava na crítica ao modelo em desenvolvimento e na reivindicação das urgentes Reformas de Base, consideradas importantes para viabilizar as mudanças estruturais do país e a formação de uma nova cultura política.

considere a realidade das famílias acampadas. O termo “realidade” é o mais usado nos discursos das professoras para qualificar o “ensino diferente”, como pode ser visto nesta narrativa: “Trabalhar o conteúdo, que é mesmo necessário trabalhar, mas partindo da realidade das crianças... para que elas saibam situar-se no contexto maior que é o mundo”. (MST, 2005, p. 19).

Os “temas geradores” são os principais recursos apropriados das idéias de Paulo Freire e passam a compor a proposta metodológica de ensino realizada pelo MST. Ensinar a partir da realidade representaria para o MST a oportunidade de eleger conteúdos que proporcionassem uma reflexão mais aprofundada sobre a condição do Sem Terra. Para o trabalho com os temas geradores, outra idéia é defendida pelo MST: a formação de professores militantes. Esta formação de professores, os quais deveriam ser integrantes do próprio MST, é apresentada como um requisito para o desenvolvimento da escola e do ensino “diferentes”. Em seu entendimento seriam os professores que abordariam as questões referentes à exclusão da terra, tendo como objetivo a construção da consciência política dos indivíduos.

A reflexão sobre a necessidade de titular professores dentro do Movimento surgiu das experiências da escola na fazenda Anonni. Nessa experiência os professores de origem urbana enfrentavam diversas dificuldades de trabalho, entre elas o acesso à escola em períodos de chuva. Os esforços do MST passam a se concentrar na construção de uma proposta de curso de Magistério, junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, mas sem sucesso nessa primeira empreitada. A construção de um curso específico para formar professores do MST tem início na FUNDEP *Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa* na região denominada Celeiro, no noroeste do estado. Essa fundação foi criada oficialmente em agosto de 1989 pelo Setor de Educação do MST e alguns setores religiosos da região. O primeiro curso de Magistério foi criado no DER *Departamento de Educação Rural*, em janeiro de 1990. (CALDART, 1997; MST, 2005).

Outro tema que começou a ser vinculado à formação de professores, neste período, foi a relação entre o trabalho e o ensino. Foi o momento que iniciou a reflexão sobre a viabilidade econômica dos acampamentos e assentamentos no processo de reforma agrária. A construção de cooperativas agrícolas é percebida como uma alternativa contra a produção capitalista no campo e a escola deveria estar envolvida neste processo. Quanto aos professores, estes foram incentivados a realizar cursos sobre administração escolar, educação popular, além de estarem envolvidos em questões de organização e produção nos assentamentos. Além disso, a prescrição

do MST para a prática do professor em sala de aula é incentivar o trabalho coletivo entre os alunos. Ainda, é articulada a compreensão de gestão democrática à formação docente, discussão que será apresentada no próximo item.

1.2. A militância, o trabalho e a gestão democrática na formação de professores do MST.

No segundo período da sua produção educacional (1991-1996), o Movimento preocupou-se em definir os objetivos que orientariam a criação de escolas e um currículo que contribuíssem com a formação de seus integrantes. A formação do professor militante e a idéia de trabalho como um princípio educativo ocupam centralidade em sua proposta educativa. A base teórica da formação do professor militante encontra-se nos trabalhos de teóricos da Pedagogia Socialista, como M. Pistrak e Anton Makarenko. Também são utilizadas as idéias de Paulo Freire.

No ano de 1991, foi publicado o texto “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, no qual o MST expressou quais seriam os objetivos das escolas de acampamentos e assentamentos. São sete objetivos que serviriam de suporte para o trabalho dos professores nas escolas rurais. No primeiro e no segundo, o Movimento esclarece que a realidade e a prática seriam os elementos pelos quais a ação pedagógica deveria se apoiar para tornar a aprendizagem significativa para as crianças, estimulando a participação na criação e organização das comunidades. No terceiro objetivo afirma que a escola deveria formar um “novo homem e uma nova mulher” para superar “hábitos negativos, como o individualismo, o autoritarismo, a acomodação, a corrupção, o personalismo”. (MST, 2005, p. 33). Defende, ainda, que a escola deveria ser o local de desenvolvimento de “NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças sociais, a disciplina, a ternura... chegando a uma CONSCÊNCIA ORGANIZATIVA”. (Idem, p. 33). No quarto objetivo, compreende que não deveria haver a divisão entre trabalho intelectual e manual. No quinto, propõe que a escola precisaria ensinar conhecimentos relativos à história local e geral. Articulado a este está o sexto objetivo, que prevê no trabalho do professor o estímulo à capacidade de organização dos alunos para que possam desenvolver sua consciência organizativa, sentindo-se construtores da história.

Enfim, no sétimo defende a formação integral dos indivíduos, estimulando “o cuidado com a saúde, a livre expressão de idéias e sentimentos. A firmeza na luta e a ternura no relacionamento com as outras pessoas”. (MST, 2005, p. 33).

Percebemos que os objetivos traçados para a escola pretendem estimular o desenvolvimento de valores e a capacidade de criar ações para a intervenção na realidade vivenciada pelos Sem Terra. A formação do professor militante desempenha significativo papel no desenvolvimento desta proposta como está expresso no texto publicado em 1992, “Como deve ser uma escola de assentamento”. O Movimento enumera as condições que considera necessárias para ser professor: “1) pertença ideológica, 2) clareza política, 3) consciência de classe, 4) amor profundo pelas causas do povo e a crença profunda no seu trabalho, 5) disciplina pessoal”. (MST, 2005, p. 46). O ponto central que articula estas exigências é a identificação do professor com a luta política do MST, portanto, com a militância. Pode-se perceber a intencionalidade da proposta educativa do MST, tanto em relação aos professores quanto aos alunos, de construir a identidade do Sem Terra e de uma cultura baseada em valores socialistas.

As idéias sobre o professor militante apresentam sustentação nas reflexões de Pistrak, Makarenko e Paulo Freire.²¹ Ao defender que havia a necessidade de construir uma “nova escola” e de um “novo ensino” para o contexto da União Soviética, Pistrak propunha a utilização da teoria marxista para a transformação da escola. Esta deveria estar adaptada às condições reais de vida da região e da comunidade para que os professores atendessem e assumissem “os valores de militante social ativo”. (PISTRAK, 2006, p. 26).

Ao indicar o uso da teoria marxista como inspiração da metodologia de ensino, Pistrak faz crítica ao ensino desenvolvido pelo “antigo regime”, considerando-o repetitivo e desligado dos problemas da sociedade. Defendia que o ensino do novo contexto político revolucionário precisava ser significativo à prática social dos indivíduos. (PISTRAK, 2006).

A militância do professor também aparece nas reflexões de Makarenko sobre a escola revolucionária soviética. Ela está articulada a uma compreensão positiva do processo de educação como humanização dos indivíduos, embora sua prática seja criticada por apresentar características excessivamente disciplinares do comportamento dos alunos. Makarenko não nos

²¹ Os dois primeiros autores participaram da proposta de construção e organização do sistema educacional público na Revolução Soviética, no início do século XX e acreditavam que a educação deveria estar relacionada à prática política revolucionária. (PISTRAK, 2006; MAKARENKO, 1987).

apresenta elaborações teóricas sobre a militância política do professor, no entanto ela é evidente quando narra suas experiências na Colônia Gorki, destinada à reeducação de meninos e meninas infratores. Neste caso, pretende a vinculação entre trabalho e educação, visando uma possibilidade de desenvolver a auto-organização e a gestão coletiva na instituição. Em um trecho, em que narra a dificuldade de produzir o respeito dos alunos aos educadores da colônia, Makarenko explicita a compreensão do professor comprometido com a realidade e a formação humana dos alunos:

Cumprir dizer, portanto que a resistência aberta e a grosseria agressiva para com o pessoal docente da colônia não mais renasceram. (...). Tanto os velhos como os novos colonistas sempre mostraram a convicção que o pessoal docente não representava uma força hostil para com eles. A razão principal para este estado de ânimo residia indiscutivelmente no trabalho dos nossos educadores, tão desprezado e obviamente penoso, que de fato infundia respeito. Por isso, os colonistas, com raras exceções, sempre estavam em boas relações com eles, reconheciam a necessidade de trabalhar e de estudar na escola e compreendiam claramente que tudo isso representava nossos interesses mútuos. (MAKARENKO, 1987, p. 73).

O reconhecimento do trabalho “penoso” realizado pelos professores e dos “interesses mútuos” entre todos que faziam parte da colônia, são exemplares sobre o comprometimento dos educadores com a proposta de formação do “novo homem”.

A obra de Paulo Freire reforça a perspectiva da humanização, no que diz respeito à postura do professor no ato educativo. Ao fazer crítica ao “ensino bancário”, defendendo uma educação “problematizadora”, Freire entende que a função do professor é a de mediador da prática de conscientização dos alunos. Para a efetivação de um processo educativo problematizador, o autor sugere a superação da distância entre educador - educando existente no “ensino bancário”. A relação entre professor e aluno, para Freire, deveria se basear no diálogo e não em uma posição verticalizada, na qual o professor é o detentor do saber a ser transmitido ao aluno. Esta concepção da relação pedagógica compreende que o aprendizado aconteceria pelo “constante ato de desvelamento da realidade”. (FREIRE, 1987, p. 70). A conscientização seria a principal tarefa do professor, desde que estivesse comprometido com a realidade social dos seus alunos.

Outro autor que apresenta contribuições às elaborações do Movimento é Antonio Gramsci. Embora o MST não dialogue com suas idéias para a formação de professores, neste

momento da sua produção educacional, percebemos uma relação com o conceito de intelectual orgânico elaborado pelo autor.²² Gramsci construiu seu pensamento acerca da realidade industrial e operária italiana do início do século XX, no contexto do regime fascista. O MST incorporou, a partir da produção acadêmica de seus integrantes, algumas idéias de Gramsci em seu discurso pedagógico. Esta apropriação não é explícita em seus documentos escritos, mas está expressa em outros contextos.²³

Gramsci é considerado por Hill (1971) um intelectual que procurou dar continuidade à teoria marxista, destacando o papel da cultura como um instrumento expressivo para o processo revolucionário. Gramsci apontou para a importância da transmissão ideológica de uma cultura necessária para a revolução socialista. Transmissão essa que teria a função de construir “novos valores”, identificados com os socialistas, em oposição àqueles que produziram a hegemonia cultural capitalista. Nesse processo, a função dos intelectuais orgânicos é destacada, na medida em que a identificação desses com supostos ideais da classe trabalhadora permitiriam uma prática política que visasse o estabelecimento da hegemonia cultural da classe trabalhadora na sociedade. Para Gramsci, os intelectuais orgânicos antes comprometidos com a manutenção da hegemonia cultural capitalista desenvolveriam uma consciência de classe que os identificasse com as propostas do Partido Comunista Italiano pelo qual atuava.²⁴

Na década de 1970, durante o regime militar, ocorre um grande interesse nos estudos de Gramsci, culminando no que Secco (2002) considera o “boom” gramsciano nas universidades brasileiras. Esta situação não se deve, para o autor, a uma moda que iniciou na Europa e foi absorvida pelos intelectuais brasileiros, pois seria preciso “atentar para os fatores endógenos da

²² Nos boletins originais de educação produzidos pelo MST não encontramos em suas referências bibliográficas as obras de Gramsci. Em conversa, por telefone com Edna Rodrigues Araujo Rosseto, Coordenadora Nacional do Setor de Educação pela Frente de Educação Infantil e que participou das discussões e da produção de alguns textos do MST, nos relatou que neste período as principais referências teóricas do Movimento eram Pistrak e Makarenko. Não havia, ainda, o contato com as idéias de Gramsci. Identificamos na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra* de autoria de Roseli Salet Caldart, uma das teóricas e coordenadoras do Setor de Educação, a referência ao livro “Os intelectuais e a organização da cultura”, escrito por Gramsci, demonstrando que o diálogo com a produção do autor aconteceu em outros espaços e momentos de formação.

²³ A influência de suas elaborações teóricas pode ser percebida pela escolha do nome da turma do curso analisado neste trabalho: Antonio Gramsci.

²⁴ No Brasil, as escritas de Gramsci começaram a ser publicadas a partir de 1966, porém anteriormente a esta data já havia uma aproximação dos brasileiros com seu ideário político, desde o final da década de 1920, através de publicações de artigos em jornais do Partido Comunista do Brasil (PCB). A característica principal desta publicação era a tentativa de exaltar a sua figura como intelectual, destacando o seu percurso de vida e as condições que enfrentava após ser preso pelo regime fascista italiano. (SECCO, 2002).

realidade brasileira que criaram o ambiente intelectual e político em que se deu a absorção das idéias de Gramsci”. (SECCO, 2002, p. 47). Neste sentido, o autor aponta que o contexto de repressão, o movimento de expansão do ensino superior e a transformação dos professores em trabalhadores assalariados são os acontecimentos marcantes da recepção das idéias de Gramsci neste período.

Já na década de 1980, o interesse por Gramsci aumenta na medida em que as demandas democráticas são associadas ao seu ideário político. Na Pedagogia, são publicados trabalhos cuja temática envolve “a universidade popular, o programa para a escola do partido, a hegemonia como relação pedagógica, a educação das crianças (a partir das cartas de Gramsci sobre a educação dos filhos), o papel da escola como meio de reprodução social e a idéia de escola unitária”. (SECCO, 2002, p. 54).

Os adeptos da “Teologia da Libertação” também se aproximaram do ideário político de Gramsci. Os religiosos que atuavam nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) tinham forte atuação política na década de 1970, articulando marxismo e princípios cristãos. Pressupomos que as CEBs também foram os possíveis meios de divulgação não sistematizada das idéias de Gramsci no MST sobre a formação de professores militantes, reforçando as leituras de autores da Pedagogia Socialista.

Gramsci considerava a escola um meio de reprodução das desigualdades sociais, pois acreditava que havia uma diferença entre o ensino das elites, baseado em modelo greco-romano denominado clássico e as classes pobres, cujo ensino objetivava a preparação para o trabalho. Para o grupo hegemônico estabelecido, econômica, política e culturalmente havia um ensino que os preparava para o trabalho intelectual e aos chamados por ele de “dominados” um ensino que desenvolvia habilidades para o trabalho manual. Havia a necessidade de promover um equilíbrio, na escola, entre “el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual”. (GRAMSCI, 1972, p. 112).

O autor se dedicou a pensar em um modelo de escola que denominou de “unitária”, cujo objetivo era desenvolver uma formação humanista. Com isso, acreditava que a escola deveria atender a todos os grupos sociais. Esta transformação da escola, segundo a concepção do autor, seria acompanhada de “una enorme ampliación de la organización práctica de la escuela, o sea, de los edificios, del material científico, del cuerpo docente, etc”. (GRAMSCI, 1972, p. 115). Este

último teria como função desenvolver a capacidade de pesquisa e de ser um mediador no estudo dos alunos. Este modelo de escola exigiria dos seus integrantes um nível de autodisciplina e autonomia moral necessários para a formação humanista e técnica. (GRAMSCI, 1972).

A formação do professor como intelectual orgânico é indispensável no que diz respeito à produção e estabelecimento da hegemonia cultural dos trabalhadores, segundo seu pensamento. Vincula o ensino à prática política, visando à superação da sociedade capitalista no âmbito da estrutura e superestrutura da sociedade. A formação de uma cultura socialista é o meio pelo qual Gramsci acreditava que seria possível preparar um “novo homem”, para atuar e construir uma “nova sociedade”. Neste sentido, o trabalho recebe papel de destaque em sua concepção de educação, uma vez que a partir dele se produziria a cultura e a vida material.

No documento “Como fazer a escola que queremos”, publicado em 1992, são apresentadas orientações à prática dos professores sobre o uso dos temas geradores em sala de aula, com destaque para a valorização do trabalho no campo. Na segunda parte da publicação são apresentadas as sugestões aos professores de temas que permitiriam a organização de um trabalho com vistas à construção da identidade e da cultura dos Sem Terra. Dentre os temas estão: 1) nosso assentamento, 2) nossa luta pela terra, 3) nossa cultura e nossa história de luta, 4) nosso trabalho no assentamento, 5) nós, nosso trabalho e a natureza, 6) nossa saúde, 7) nós e a política. (MST, 2005, p. 71). Conforme o próprio MST declara, a valorização da cultura do homem do campo deve fazer da escola “um instrumento de construção e divulgação de uma nova ideologia; a ideologia de uma classe trabalhadora que deseja construir o novo homem, a nova mulher e a nova sociedade. Ou seja, uma sociedade fundada em valores e estruturas socialistas”. (MST, 2005, p. 72).

O trabalho coletivo e a organização política dos trabalhadores permitiriam a transmissão ideológica necessária à aceitação da sociedade socialista. O tema do trabalho é destacado na discussão sobre a valorização da cultura e começa a ser entendido como um princípio educativo do Movimento. Há a compreensão do trabalho como meio de produção e expressão da cultura. O foco do ensino passa a ser, então, o trabalho como expressão e suporte da construção da “nova” sociedade.

É no documento “Trabalho, Educação e Cooperação”, publicado em 1994, que é destacada sua preocupação com a vinculação entre trabalho e o processo educativo. Isso seria possível na medida em que seus projetos de cooperação permitissem a “apropriação dos

resultados do trabalho” e incentivasse a “gestão democrática dos processos do trabalho” (MST, 2005, p. 93). Busca em autores, como Pistrak e Makarenko subsídios teóricos que sustentassem suas reflexões sobre a potencialidade da vinculação entre o trabalho e a escola. Para estes dois autores o trabalho seria o princípio orientador de relações democráticas na escola. Pistrak acreditava que era necessário construir uma “nova” escola que se opusesse aos interesses capitalistas e ao antigo regime. Sua reflexão parte da idéia de que o sistema escolar anterior à Revolução Russa tinha o caráter de reproduzir as desigualdades sociais. (BOLEIZ JUNIOR, 2008).

Esta concepção também é encontrada em Makarenko. Ao contrariar as propostas “escolanovistas”, sugerindo que o ensino deveria ser organizado conforme o interesse dos alunos, Makarenko pensava que a coletividade seria o princípio pelos quais os alunos desenvolveriam a responsabilidade e a sua auto-organização.²⁵ Muitas das idéias de Pistrak e Makarenko fundamentam o entendimento do MST sobre a vinculação entre a escola e o trabalho. O primeiro acreditava que os alunos deveriam estar inseridos em atividades produtivas e que o trabalho fosse apropriado como algo essencialmente científico. No caso do trabalho agrícola, o autor afirma que a escola não deveria promover a especialização dos alunos em uma atividade socialmente útil, mas que “ensinasse a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, considerando sua idade e força”. (PISTRAK, 2006, p. 69-70).

Makarenko estabeleceu um sistema de organização da colônia que objetivava o controle sobre o comportamento dos alunos. A obediência exigida em relação às regras de convivência e organização dos alunos é articulada a idéia de humanização. O controle tinha o objetivo de desenvolver a auto-organização entre os alunos, que passariam a dividir as tarefas de limpeza e manutenção da colônia, incluindo o trabalho agrícola²⁶. O MST adota algumas orientações das

²⁵ Esta concepção está presente em toda a sua obra intitulada “Poema Pedagógico”, no qual narra suas experiências de formação. Em diálogo com o chefe do Departamento da Instrução Pública Makarenko expressa sua preocupação com a formação do “novo” homem: - “Isso significa que temos que criar o homem novo de maneira nova” (MAKARENKO, 1987, p. 12).

²⁶ Makarenko enfrentou dificuldades com a inserção destas idéias entre os alunos que se recusavam a realizar as atividades de manutenção da colônia. Ao usar da violência física contra um aluno, depois desse ridicularizá-lo e de se negar a cortar lenha, instituiu uma relação de dependência dos alunos em relação à colônia e a sua própria pessoa. A introdução do trabalho entre os jovens começou a partir das demandas da própria colônia referentes à alimentação. Como eram várias as instituições que disputavam o pouco recurso financeiro que havia disponível, os alunos começaram a praticar a pesca como forma de melhorar as condições de sua alimentação. Outras ações foram tomadas

idéias de Pistrak e Makarenko: a introdução dos trabalhos domésticos, a administração da escola e a produção agropecuária pelos alunos. Além daqueles ligados à cultura e à arte. Essas atividades serviriam pra incentivar a auto-organização dos estudantes.

A apropriação do MST das idéias de vinculação entre educação e trabalho está relacionada, ainda, à construção identitária dos seus integrantes com a vida no campo. Prescreve a utilização de temas geradores, como “o mundo do trabalho”, que na escola serviria para estimular a aprendizagem e a sua incorporação como valor social entre os alunos ²⁷. Assim, estaria inserindo o trabalho não apenas na prática escolar, mas também seria parte da formação humana e política dos alunos. Esta compreensão parte da idéia de que a “escola tradicional” através da valorização do urbano estimularia o êxodo rural e seria necessário que os “nossos filhos queiram permanecer no campo e que saibam lutar para que esta permanência seja com dignidade e com muita alegria de viver”. (MST, 2005, p. 95).

Bezerra Neto (2002) criticou a postura do MST de que as crianças deveriam participar da organização do ensino e da instituição, alegando que seria ingênuo acreditar que elas tivessem maturidade suficiente para tal responsabilidade. Porém, Pistrak destaca que a auto-organização dos alunos é um meio pelo qual se pode incentivar o senso de justiça, a partir da presença mediadora do professor em “dirigir e desenvolver as preocupações das crianças, partindo de um ponto de vista social determinado, ou seja, fortalecer o coletivo infantil, inspirando-lhe o sentido da atividade social”. (PISTRAK, 2006, p. 194). A militância política não é desvinculada da prática do ensino propostas por esses autores e o professor seria o sujeito central no desenvolvimento de relações democráticas na escola.

1.2.3. Princípios da educação do MST e a História como matriz disciplinar.

A partir de 1996, o MST elaborou seus princípios filosóficos e pedagógicos com os quais pretendeu orientar suas ações nas escolas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

no sentido de incentivar a capacidade organizativa dos jovens e a defesa dos seus interesses coletivos como a criação de um Tribunal Popular para investigar os roubos na colônia, julgar a quebra de regras pelos alunos e um sistema de guarda em que os jovens cuidavam da segurança da colônia e das propriedades vizinhas. (Makarenko, 1987).

²⁷ Pistrak defendia, ainda, que a organização do ensino deveria ser feita a partir dos “complexos temáticos”, algo muito semelhante aos temas geradores propostos por Paulo Freire no Brasil. (BOLEIZ JUNIOR, 2008).

Além disso, produziu reflexões sobre o significado da História na construção da identidade do Sem Serra. O texto “Princípios da Educação do MST”, publicado em 1996, foi endereçado à militância do Movimento e afirma o vínculo entre política e a educação. Os princípios esclarecem uma concepção de educação que a considera “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores”. (MST, 2005, p. 161). A sistematização destes princípios afirma um discurso em que a teoria e a prática são consideradas os elementos centrais para a formação humana e da identidade dos seus integrantes.

Entre os princípios filosóficos o Movimento destaca: **1) Educação para a transformação social**, em que assume a intencionalidade política do processo pedagógico, visando à consciência de classe, a partir da organização de métodos e seleção de conteúdos que orientem a construção da “hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras (...)”. (MST, 2005, p. 161); **2) Educação para o trabalho e a cooperação**: além da afirmação entre o vínculo entre trabalho e educação, o Movimento acredita que com esta iniciativa estaria solucionando os problemas práticos dos assentamentos e construindo um modelo de desenvolvimento rural, que levaria à reforma agrária; **3) Educação voltada para as várias dimensões humanas**: neste princípio reafirma a necessidade de formação integral dos alunos, articulando a formação político-ideológica, a organizativa, a técnico-profissional, a moral, a cultural e estética, a afetiva e a religiosa; **4) Educação com/para valores humanistas e socialistas**: o MST assume valores como, “o cultivo ao amor as causas do povo (...) o cultivo do afeto entre as pessoas e a capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações e realizá-lo”. (MST, 2005, p. 164); **5) Educação como processo permanente de formação e transformação humana**: neste princípio o Movimento recusa um ensino que forme para a inércia dos indivíduos, incentivando a formação contínua e a ação para a mudança.

Quanto aos princípios pedagógicos, o MST reafirma suas concepções sobre a função dos professores em seu projeto social. No total, são 13 princípios que fundamentam a sua proposta educacional, a saber: relação entre a teoria e a prática, a combinação metodológica entre processo de ensino, a capacitação para o trabalho, a realidade como base para a construção do conhecimento, o aprendizado de conteúdos formativos socialmente úteis, a educação para o trabalho e pelo trabalho, o vínculo orgânico entre processos educativos e os processos políticos, o vínculo orgânico entre processos educativos e os processos econômicos, o vínculo orgânico entre

educação e cultura, a gestão democrática, a auto-organização dos estudantes, a criação de coletivos pedagógicos e a formação permanente dos educadores e das educadoras, as atitudes e habilidades de pesquisa e a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (MST, 2005).

Ao definir as diretrizes metodológicas e formativas dos professores, o MST definiu uma concepção de escola em que ele próprio é considerado um princípio educativo. Em seu documento “Como fazer a escola de educação fundamental”, publicado em 1999, a ocupação, a formação de lideranças, a participação coletiva, o trabalho e a cultura, são elementos que vislumbram a formação da identidade do Sem Terra. Identidade que, em sua compreensão, é “historicamente construída”. (MST, 2005, p. 200). Isso significa que ela possui duas dimensões: uma que afirma uma condição social, aquela de não possuir a terra e a outra que expressaria “um modo de vida”. (MST, 2005, 2001). Neste sentido, a história coletiva e individual dos seus integrantes passa a receber um tratamento diferenciado, objetivando colocar o MST conteúdo do processo educativo. Além disso, o MST definiu as matrizes pedagógicas com as quais procurou construir referências para aquilo que definiu ser a Pedagogia do Movimento. Embora expresse que sua intenção não é criar uma nova Pedagogia, o MST esclarece que as “pedagogias” são elaborações e precisariam ser enfatizadas conforme as situações escolares específicas. São elas:

Pedagogia da luta social: aquela em que as situações vivenciadas no processo de luta pela terra seriam consideradas educativas e essenciais para a construção da identidade do Sem Terra como um “lutador do povo” e atitudes inconformadas com a exclusão social.

Pedagogia da organização coletiva: pautada na superação de relações de trabalho de cunho individualista e no incentivo de práticas de cooperação entre os Sem Terra.

Pedagogia da terra: é destacada a relação dos homens com a terra como um modo de viver que afirma a identidade do Sem Terra.

Pedagogia do trabalho e da produção: a valorização do trabalho como princípio educativo possibilitaria a vinculação entre a cultura, valores e posições políticas.

Pedagogia da cultura: incentiva a utilização de símbolos, de gestos, da religiosidade para a produção de um modo de vida que valoriza o jeito de viver e o trabalho no campo.

Pedagogia da escolha: os educadores são incentivados a produzirem reflexões que levem os alunos a tomar decisões que visam o bem comum da comunidade. O principal objetivo é a formação da responsabilidade que contribua com a humanização entre os Sem Terra.

Pedagogia da alternância: baseada em experiências práticas que visavam aprofundar a relação entre a escola e a comunidade. Essa pedagogia compreenderia dois momentos distintos da formação escolar: o **tempo escola**, em que os alunos teriam aulas teóricas e práticas que visassem à auto-organização e o **tempo comunidade**, no qual os estudantes realizariam atividades de pesquisa objetivando refletir sobre os problemas da comunidade e buscar soluções para eles.

Pedagogia da História: seu objetivo principal é o resgate da memória coletiva para a construção da identidade e do reconhecimento dos indivíduos como sujeitos da história.

A história recebe um lugar de destaque na formação da identidade do Sem Terra. Sua função é inserir o MST como matriz educativa da formação de seus integrantes. Isso significa que o processo de ensino estaria subordinado às relações entre as motivações políticas do grupo e as individuais de cada militante, na medida em que sua história de vida é o suporte da existência do Movimento. O entrelaçamento das experiências dos indivíduos com a trajetória histórica do MST visa à construção de uma coletividade que produz e reproduz sua identidade social. (CALDART, 2004).

Na perspectiva de Ferreira (1996), dois processos concorrem para a construção da identidade social: o biográfico e o relacional. Ou seja, atribui à identidade uma dinamicidade que focaliza a ação dos grupos em seus contextos espaciais e temporais, de modo a não restringir a capacidade de negociação e a autonomia dos indivíduos nas disputas e na definição de formas de atuação.

A identidade social torna-se um elemento delimitador da atuação e da continuidade de um Movimento Social. Para Vianna (1999), respaldada nos estudos de Melucci sobre a identidade coletiva, o desafio encontrado no processo constitutivo da identidade é “o de relacionar as diferenças, manter juntos elementos de uma relação de poder e de almejada reciprocidade nas mais diversas esferas da realidade social”. (p. 60). Ao falar em reciprocidade entendemos que a construção da identidade coletiva é um processo de negociação pelos quais os indivíduos avaliam seu lugar nas disputas sociais, definem e organizam suas ações. Ligada às ações coletivas a identidade, para Melucci, expressa três dimensões na constituição do grupo: “a formulação dos quadros cognitivos sobre os fins, os meios e o ambiente da ação”; “a ativação das relações entre os atores, que interagem, comunicam, se influenciam, negociam, tomam decisões”; “e a presença de investimentos emocionais, que permitem os indivíduos reconhecerem-se”. (MELUCCI, 1987, p. 48).

A identidade coletiva, portanto, seria um processo em que os indivíduos produzem referenciais comuns para a compreensão da realidade e definem um sentido às suas ações. Inclui, ainda, a troca emocional nas relações entre os indivíduos como um meio pelo qual estes se reconhecem, compartilham as idéias, os valores e as representações de mundo. A educação, em específico o ensino de História, são os mecanismos a partir dos quais as histórias individuais e coletivas se relacionam, no sentido de produzir a “adaptação e a pertença estável do indivíduo a uma sociedade e aos seus grupos sociais de convivência”. (FERREIRA, 1996, p. 312).

Neste sentido, as idéias pedagógicas com as quais o MST fundamenta seu discurso e proposta educacional, como a valorização da cultura do homem do campo, a vinculação do trabalho e o ensino, a formação do professor militante, objetivam a construção do sentimento de pertencimento ao Movimento. Ao considerar o MST um princípio educativo, ele insere sua história como conteúdo escolar e define as experiências sociais dos seus integrantes como conteúdos para a organização do ensino e de sua formação. Assim, as ocupações de terra, a organização de cooperativas, as estratégias comerciais e outras situações de organização do cotidiano são os elementos que proporcionariam momentos de socialização para o reconhecimento da identidade entre seus integrantes e de produção de uma “cultura específica” do Sem Terra. As experiências sociais, neste caso, são compreendidas como elementos importantes para o MST, que aproximam a noção de cultura como atividade humana, uma vez que é a partir delas que os indivíduos se representam enquanto sujeitos de ação coletiva.

Ao explicitar o valor da produção da memória no processo identitário, qual o tipo de compreensão sobre o passado o MST pretende desenvolver em seus integrantes? Quais são os ganhos em termos de compreensão histórica e de produção de conhecimento sobre o passado, quando a memória coletiva é considerada a base de sustentação do processo pedagógico?

No próximo item propomos uma reflexão sobre a compreensão do significado do ensino de História na proposta educacional do MST, tendo em vista a sua articulação com as principais formulações teóricas do MST.

2. O ensino de História no MST: objetivos e conteúdos.

A preocupação com a construção de uma escola “diferente”, desde o início da formação do MST, colocou em questão a formação de professores, a metodologia de ensino e os conteúdos

curriculares das escolas de assentamento e acampamento, no intuito de oferecer aos seus integrantes a capacidade organizativa e a consciência social adequada para a realização de seu projeto socialista de sociedade. A vinculação entre a educação e a reforma agrária exigiu do Movimento a busca de referências que atribuíssem à educação papel significativo no processo revolucionário. A afirmação da cultura camponesa e a formação da identidade do Sem Terra são elementos pelos quais o MST valoriza no processo de ensino o uso da memória de seus indivíduos para fortalecer e dar continuidade às suas estratégias e a sua prática política.

O MST, no ano de 1992, no texto “Como deve ser uma escola de assentamento” publicou uma relação de sugestões de temas geradores, nos quais identificamos a presença de conteúdos que fazem referência à formação histórica dos alunos. No item denominado “Nossa luta pela terra”, o MST incentiva o registro da história de vida no ensino como uma forma de contextualizar a condição social dos Sem Terra. (MST, 2005).

O material sugere alguns questionamentos sobre o uso da abordagem de história de vida em sala de aula. São elas:

Quais são os fatos mais importantes da história de nossa vida? E da História de nossa família? Como chegamos até esta terra? Nossos pais já tiveram terra antes? Por quê? Por que tivemos que acampar para conseguir terra? Quando aconteceu nosso acampamento/ocupação, quem nos ajudou? Quem foi contra nós? Por quê? E nas outras ocupações que já aconteceram, como foi: quem ajudou/quem ficou contra? O que é o MST? O que quer dizer reforma agrária? (...) Quantos acampamentos existem em nosso estado? E no país? (...) O que podemos fazer para ajudar nossos companheiros acampados? (...) Existem pessoas que participaram da luta e não estão mais com a gente? Onde estão estas pessoas hoje, o que estão fazendo? Quando começou a luta pela terra no Brasil? Quem foram os primeiros habitantes do Brasil? Onde estão agora? E nós vamos conseguir permanecer na terra? (MST, 2005, p. 73-74).

As questões sugeridas demonstram a preocupação do MST com a produção de uma interpretação histórica fundamentada na memória individual, familiar e coletiva no ensino de História. É evidente a valorização de datas e locais históricos, como referências de identificação dos indivíduos com o Movimento. Esta identificação é construída sob a perspectiva de luta de classes, colocando em evidência os grupos que se opuseram às ações do MST pela reforma agrária. Portanto, a participação coletiva e o sentimento de solidariedade aos outros acampados são valores incentivados dentro do princípio da prática militante. O Movimento promove também uma interpretação histórica que percebe uma continuidade dos conflitos de terra entre

colonizadores e indígenas, no período da colonização do Brasil, e a sua luta política pela reforma agrária. Portanto, busca uma identificação dos Sem Terra com outros sujeitos históricos que habitam o campo brasileiro.

Ao utilizar o ensino de História para a produção da memória coletiva, o Movimento fornece aos seus integrantes o que Halbwachs (2006) chamou de “pontos de referência da memória coletiva”, propondo a todo o momento o relacionamento das memórias individuais com acontecimentos que produziram alterações na vida do grupo social. Ou seja, as memórias individuais são relacionadas com as coletivas, buscando pontos de referência, como os monumentos, o patrimônio arquitetônico, as paisagens, as datas e personagens históricos, as tradições, os costumes, o folclore, as músicas e até mesmo as tradições culinárias, produzindo o “enquadramento da memória”. (Pollack, 1989). Neste sentido, o enquadramento visa à construção da coesão e da identidade social do grupo. O MST incentivou no ensino essas relações, destacando o dia da ocupação e as motivações que levaram os indivíduos a participar da sua organização.

No caso da identificação dos Sem Terra com os conflitos agrários no período da colonização acontece o que Pollack denomina de “projeção”²⁸. (POLLACK, 1992). O trabalho de projeção da memória não parte da idéia da memória transferida de um acontecimento ao outro, como exemplifica Pollack, mas está fundada em uma leitura que os coloca na situação de oprimidos, explorados e que desenvolve o sentimento de injustiça social. A tentativa de identificação dos indígenas com os Sem Terra está organizada em uma narrativa histórica baseada na continuidade de sentido das questões agrárias localizadas em períodos distintos. O MST promove a transmissão da memória de um acontecimento, do qual nenhum dos seus integrantes participou, inserindo-o na memória pessoal e coletiva do Sem Terra.

No tema “Nossa cultura e nossa história de luta”, no mesmo texto, enfatiza-se a importância da escola na transmissão da memória cultural da luta pela terra. As crianças deveriam ser incentivadas a compreender a forma de pensamento de seus pais e dos outros integrantes, bem como:

²⁸ Pollack nos relata que em entrevistas realizadas na Normandia, invadida em 1940 por tropas alemãs, algumas pessoas que na época tinham aproximadamente 15, 16 e 17 anos lembravam-se de soldados alemães com capacetes pontudos que na verdade foram usados por tropas prussianas durante a Primeira Guerra Mundial entre 1916 e 1917. Isso dizia respeito a um tipo de transferência das memórias de seus pais sobre a ocupação da Alsácia e Lorena.

(...) festejar as datas comemorativas para os trabalhadores, cultivando novos valores que a luta vem propondo. Trata-se no fundo de fazer da escola um instrumento de construção e divulgação de uma nova ideologia; a ideologia de uma classe trabalhadora que deseja construir um novo homem, uma nova mulher, a nova sociedade. (MST, 2005, p. 72).

O MST entende que elegendo datas comemorativas referentes às conquistas da classe trabalhadora estaria fortalecendo novos valores e preparando seus integrantes para a responsabilidade de construir uma nova sociedade. O Movimento utiliza uma prática que é, simultaneamente, o alvo de suas críticas ao ensino de História, justamente a valorização das comemorações, das datas e de personagens da memória nacional. Nas sugestões ao professor identificamos novamente a importância histórica de datas e símbolos relacionados ao Movimento e de suas ações pela reforma agrária. Entre as perguntas sugeridas para a prática do professor estão:

Você conhece a bandeira e o hino do MST? O que significam? Você conhece outros símbolos do MST? Quais? Quais os gritos de ordem você conhece? Qual deles você mais gosta? Por quê? No nosso assentamento tem gente que faz música e versos? (...) Quais os cantos e poesias do MST que nós conhecemos? (...) Tem diferença entre as canções que ouvimos no rádio e as canções que ouvimos no assentamento? (...) Qual é a data em que comemoramos a conquista do nosso assentamento? Como comemoramos esta data? Quais as maiores festas que acontecem no nosso assentamento? Por quê? Qual é a descendência (sic) de nossas famílias (alemã, italiana, negra, índia...)? Como é a cultura dessas gentes? (...). (MST, 2005, p.74).

A valorização de uma cultura produzida no interior dos assentamentos e a definição de datas e símbolos significativos são estratégias pelos quais o Movimento visa à integração ideológica de seus membros ao seu projeto de transformação da sociedade. O ensino de História torna-se o espaço privilegiado, pelo qual a produção cultural e da memória coletiva constituiriam os laços de identificação necessários ao apoio à proposta política do Movimento. O trabalho com os diferentes tipos de ascendência demonstra a preocupação do MST em identificar a ligação dos indivíduos com o processo de exclusão da terra. As festas e comemorações seriam os momentos e que as diferentes culturas seriam submetidas a um mesmo referencial de valores, passando a ser compartilhados pelo grupo. Para Silva (2002, p. 432), a comemoração significa “reviver de forma coletiva a memória de um acontecimento considerado o ato fundador, a sacralização de valores e

ideais de uma comunidade constituindo-se no objetivo principal”. Comemorar a data de conquista do assentamento cumpre a função de exaltar valores que mantêm a coesão política e ideológica do grupo.

Um problema de percepção histórica é criado no fato de o MST identificar a ascendência de seus integrantes. Como sabemos, a seleção daquilo que devemos saber do passado envolve a valorização de alguns acontecimentos em detrimento do esquecimento de outros. Este processo pode levar a uma tentativa de homogeneização das diferenças culturais para a afirmação de um “falso consenso” sobre as origens do grupo, levando a um abuso da memória vinculado à manipulação da História. (SILVA, 2002). O MST produziria uma narrativa histórica que apresenta uma imagem de relações harmoniosas e de cordialidade entre as diferentes culturas. Exemplo disso, seriam os discursos sociológicos e historiográficos do início do século XIX e XX, acusados de enfatizar a pluralidade étnica da população brasileira, na tentativa de esconder os conflitos raciais, os antagonismos e a violência histórica presente nas relações entre diversos grupos culturais. (Silva, 2002).

No mesmo documento, o MST define quatro áreas de estudo (Ciências, Matemática, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais,) e seus objetivos, além de uma listagem mínima de conteúdos para serem trabalhados nas escolas de assentamentos. Na listagem de conteúdos históricos na proposta da área de Estudos Sociais encontramos no item número oito a seguinte sistematização do que deveria ser trabalhado em sala de aula: “Noção de tempo histórico através da linha do tempo: reconstrução da história de vida das crianças dentro da história de conquista do assentamento associado com a História da luta pela terra e com episódios da história do município, do estado e do Brasil”. (MST, 2005, pg. 77). Percebemos a iniciativa, em primeiro plano, de construção de uma proposta de valorização e construção de uma memória da luta pela terra que deveria ser relacionada com os conteúdos tradicionais de um currículo oficial. No item 13 do mesmo documento identificamos os seguintes temas: “Trabalho em torno da datas significativas para a classe trabalhadora (começando pela festa do assentamento e chegando a fatos históricos da luta da classe trabalhadora no Brasil)”. (pg. 78). Nota-se a valorização de uma memória do Movimento fundamentada nas experiências sociais dos seus integrantes. Observamos a tentativa de incluir essa memória no contexto histórico do município, do estado e da situação dos trabalhadores no Brasil.

A preocupação com o ensino de História como disciplina, também, aparece no Boletim de

Educação publicado pelo MST em 1995, “Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta”. O texto pretende discutir a necessidade de continuação da proposta de educação aos jovens e adultos, bem como do ensino técnico. Esta publicação contou com a colaboração de professores de 5ª a 8ª séries da rede e de professores universitários, além de mobilizar outros setores do MST. Encontramos nele, de maneira explícita, o objetivo principal da disciplina de História para o MST nas escolas do campo.

O objetivo principal é que os alunos se situem no tempo histórico, compreendam as transformações das sociedades e ampliem o seu horizonte de conhecimentos gerais em relação ao seu mundo próximo, mas também em relação ao país e o mundo, junto com a Geografia. Esta disciplina é o espaço privilegiado de formação político-ideológica, de caráter científico e voltado à compreensão da própria realidade. (MST, 2005, pg. 152).

Identificamos a importância atribuída à disciplina de História como sendo um espaço de preparação e fortalecimento ideológico dos Sem Terra. Em seguida encontramos no texto uma lista de conteúdos sugeridos ao trabalho do professor. Entre os conteúdos estão:

A) Revisão dos conteúdos trabalhados, de 1ª a 4ª série, com aprofundamento: a história da família, do assentamento, do município, do Estado. B) Organização das comunidades indígenas na América pré-colombiana. C) A conquista européia da América. Destruição das comunidades indígenas. Reorganização dos modos de propriedade, trabalho e de produção. O “descobrimento” do Brasil. D) A organização econômica das colônias americanas. Mecanismos de dominação e resistência presentes na exploração colonial. As principais lutas de independência. E) O processo de expansão do capitalismo. Estudo das grandes guerras mundiais. A guerra-fria e a expansão do socialismo. F) Estudo das revoluções socialistas: Rússia, China e Cuba... G) A construção da cidadania e da participação em diferentes tempos históricos: na Grécia Antiga; no período da Revolução Francesa; nas lutas dos trabalhadores no processo de industrialização (estudar sobre a primeira greve, o significado do 1º de maio...); Na luta pela terra. Estudar as lutas principais no Brasil e na América Latina; nos movimentos populares: fazer estudo dos principais Movimentos Populares atuantes hoje. H) Estudo sobre o estado brasileiro. Evolução, constituição, como funciona a máquina do Estado capitalista. Análise dos governos republicanos, chegando até o atual. A dinâmica das eleições em nossa cidade. Os três poderes, suas relações e suas crises. I) Símbolos nacionais: história e significados. Símbolos da luta popular. Estudo sobre os símbolos do MST e como utilizá-los. J) Partidos políticos no Brasil: história e análise dos programas de atuação dos principais partidos que existem hoje. A trajetória dos trabalhadores em busca de um partido que represente seus interesses. K) Sindicatos: como se organizam. Quais os mais expressivos? Conhecer o funcionamento de alguns através de visitas de estudo. (p. 152).

Embora estes conteúdos não façam parte de uma proposta curricular para os anos da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, eles tentam expressar uma concepção da História, a partir da ótica dos trabalhadores sobre os acontecimentos históricos. Há a inserção de temas que pretendem questionar a chegada dos portugueses no Brasil, e a destruição das comunidades pré-colombianas pelos espanhóis. Os temas sobre a organização administrativa e política do Brasil servem de pretextos para discutir o conceito de cidadania e a atuação do MST na questão agrária. O caráter ideológico de formação de militantes fica mais evidente com a proposta de estudo dos símbolos do MST e de seu uso. Percebemos que o Movimento se apropria do ensino de História como um espaço de construção de uma memória coletiva, direcionando a construção de narrativas sobre o passado. Desse modo, atua na construção de representações sobre a História, a partir de idéias de cidadania e da participação política dos trabalhadores em Movimentos populares, partidos e sindicatos.

Embora o MST objetive construir um ensino e uma formação de professores “diferente”, reproduz práticas já consolidadas de comemoração de datas e símbolos no ensino de História. Para além de uma importante iniciativa de incorporar elementos da história cotidiana dos assentados e do Movimento, a inserção de temas que seriam considerados expressivos para a classe trabalhadora não parece suficiente para consolidar o caráter científico e a compreensão da própria realidade expressa em sua concepção de ensino. A memória, com seu caráter sentimental e articulada às problemáticas do presente, parece servir à proposta de construção da identidade do Sem Terra e ao fortalecimento da militância. Esbarra naquilo que seria uma das finalidades da História, a de problematizar os processos de construção de interpretações que pretendem homogeneizar os processos de significação do passado. (HOBSBAWM, 1998).

Ao privilegiar as comemorações como instrumentos de formação da memória coletiva, o MST investe na prática da Mística. Essa tem a função construir e fortalecer a identidade dos Sem Terra. Dessa forma, a Mística se constitui em um veículo ideológico expressivo da atuação política do Movimento, evidenciando que o aprendizado histórico não está restrito à sala de aula.

3. A Mística e o ensino de História no MST.

O ensino de História não é o único espaço no MST em que a valorização da memória coletiva orienta a construção de idéias e interpretações sobre o passado. A Mística é um dos

mecanismos pelo qual o MST acessa e trabalha com o universo simbólico dos Sem Terra. Ao se constituir numa espécie de dramatização em que os Sem Terra manuseiam símbolos que expressam seu pertencimento ao Movimento, como bandeiras, enxadas, alimentos, sementes, bonés, camisetas, músicas e danças, ela é usada para reforçar a identidade do Sem Terra e os valores da prática militante. A manipulação simbólica torna-se um instrumento que permite a construção de determinadas representações sobre a condição social e as ações políticas de seus integrantes.

A Mística é uma dramatização que teve origem no final da década de 1960, com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e Comunidades Pastoral da Terra (CPT). Essas entidades religiosas, simpáticas ao movimento da Teologia da Libertação, desenvolveram atividades de sindicalização e alfabetização de camponeses, que passaram por processo de exclusão da terra. Inicialmente os temas tratados na Mística eram de caráter religioso, encenando passagens bíblicas. Com o desenvolvimento do MST e uma leitura marxista da bíblia, esta prática foi incorporando temas sociais e uma abordagem classista que fazia referência às experiências vivenciadas pelos agricultores. (LARA JR, 2007; HOFFMANN, 2002).

Quanto à escola, o uso da Mística objetiva a formação do militante, pois seria o que “garante a continuidade e o avanço da luta popular”. (MST, 2005, p. 47). Para a construção da militância, o MST define quais os conteúdos deveriam fazer parte do trabalho da escola e ser o foco de atenção do professor:

Os valores de justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. O sonho de uma vida digna. O sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher. É a paixão que vai sendo construída pela causa do povo. (MST, 2005, p. 47)

Percebemos a intenção de estimular na prática da Mística uma identificação dos indivíduos com o projeto de construção do “novo homem” e da “nova sociedade”, pretendido pelo Movimento. Além disso, o forte caráter emocional busca homogeneizar as expectativas de futuro dos indivíduos para viver em uma “nova sociedade”. O conteúdo da Mística é a memória dos indivíduos sobre seu passado individual e coletivo. Para isso, o Movimento define quais atividades práticas devem ser trabalhadas e incentivadas nas escolas de reforma agrária:

Cantar o hino e hastear a bandeira do MST na escola; comemorar os dias

importantes da história de nossa luta; participar das ações em conjunto com os Assentados; festejar pequenas vitórias do coletivo da escola: uma colheita bem sucedida; uma reivindicação atendida; um trabalho concluído; estimular a emulação entre as crianças de modo que se esforcem o máximo, no trabalho e nos estudos; manter os alunos informados sobre o que acontece nos outros assentamentos e no MST como um todo. (MST, 2005, p. 48).

O trecho demonstra de forma prática o desejo de organizar as representações sobre a história. Existe uma aproximação das atividades propostas na Mística com aquelas incentivadas no ensino de História. Neste caso, ocorre uma complementação entre os dois, em que o “enquadramento da memória” legitimaria a coesão do grupo. A comemoração mantém seu papel na formação do pensamento histórico dos Sem Terra, em que somente as datas que fazem referência à luta dos trabalhadores são lembradas. Assim, a identificação dos indivíduos com o MST se operacionaliza através da construção mítica do próprio Movimento, que se utiliza das diversas memórias para legitimar sua existência política.

Na Mística são representados processos de exclusão social vivenciado pelos trabalhadores rurais, objetivando a produção do pertencimento ao MST. Nesta dramatização são colocados em cena indivíduos que representam pequenos agricultores em sua propriedade, manuseando alimentos e instrumentos de trabalho como as enxadas, constituindo uma imagem idílica da vida no campo. A felicidade e tranquilidade do trabalho na roça são interrompidas com a entrada em cena de homens engravatados, simbolizando capitalistas ou donos de grandes empresas e corporações que expulsam os trabalhadores de suas terras. Após um momento de tensão os camponeses retornam empunhando nas mãos bandeiras dos Movimentos Sociais do campo, seus instrumentos de trabalho e retiram os capitalistas de suas terras. No final todos expressam satisfação e felicidade, cantando e dançando na terra reconquistada. Essa dramatização é repetida constantemente, incorporando em alguns momentos outras formas de expressão artística, como a música e a leitura de poesias. A interpretação histórica, construída na Mística sobre o processo de exclusão dos trabalhadores rurais do campo, cumpre a dupla função de produzir, de um lado, a identificação entre os indivíduos e, do outro, a organização das práticas sociais em relação aos grupos que participam.

Destacamos a análise de Balandier ao estudar a atividade dos grupos de poder na organização da realidade através do imaginário. Para ele, a representação mítica do passado de um grupo realiza a coesão social e, por conseguinte, a manutenção da ordem. Ao comparar as

manifestações políticas a grandes encenações teatrais, nos indica que o poder não pode ser somente o resultado de uma ação coercitiva, mas implica aceitabilidade. A dominação resultante do espetáculo de poder é denominada por ele pelo termo “teatrocracia”. Através da manipulação de símbolos e dos rituais, o poder ganha coerência, produzindo uma imagem concreta da realidade. É neste contexto que “o imaginário e as ideologias se tornam ilusões realizadas e o grande ator político comanda o real (...)”. (BALANDIER, 1982, p. 06).

O MST reinventa a sua imagem e orienta práticas que coincidem com suas necessidades de luta política. O passado lembrado de forma coletiva legitima a construção da imagem mítica do Movimento. Girardet, ao estudar a construção mítica no imaginário político europeu, evidenciou a relação deste com os contextos de perturbações e crises dos séculos XIX e XX. No imaginário político alguns personagens são transformados em salvadores e outros grupos ou pessoas são identificados como os responsáveis pelos abalos políticos e econômicos. Para o autor, as construções mitológicas podem surgir em qualquer parte do horizonte político conforme a necessidade do momento.

O mito político, nas palavras de Girardet, “é fabulação, deformação, ou interpretação objetivamente recusável do real”. (1987, p.13). Porém, essa fabulação fornece uma explicação acerca do presente, em uma tentativa simbólica de ordenação do caos, isto é, de pacificação do momento de crise sobre ao qual é convocado a surgir.

Portanto, o ensino de História e outros espaços de socialização dos Sem Terra concorrem para a construção da memória coletiva necessária para a identificação do grupo e a organização de práticas que satisfaçam as suas exigências ideológicas. A definição de datas significativas para os trabalhadores no calendário da escola, a prática da Mística, a festa de comemoração do dia de aniversário do assentamento são exemplos de uma prática que, fundada na memória, pretende a construção da identidade dos Sem Terra, influenciando na construção de representações dos seus integrantes sobre a finalidade do ensino de História nas escolas de acampamentos e assentamentos.

O MST tem ocupado um lugar de destaque no que diz respeito à sua atuação na construção de escolas em assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Também tem atuado para estabelecer parcerias com universidades públicas na construção de propostas para a formação de professores em nível superior. No capítulo seguinte realizamos uma discussão sobre o processo de construção do curso da UNIOESTE e de sua organização.

Capítulo III
O curso de Pedagogia para Educadores do Campo da
UNIOESTE – PR.

1. O processo de criação do curso na UNIOESTE: os sujeitos envolvidos.

Esta parte do trabalho foi baseada nas informações contidas no Projeto Pedagógico e nos documentos relativos ao processo de criação do curso. Criado oficialmente pelo decreto nº 3315 de 07 de julho, no ano de 2004, durante o mandato de Roberto Requião como governador do estado do Paraná, o curso funcionou em turma única entre os anos de 2004 a 2008. Previa a habilitação para o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A carga horária definida foi de 2.800 horas aulas em turno integral, realizadas no período de férias de janeiro, fevereiro e julho e 400 horas de atividades de estágio supervisionado. Foram criadas 50 vagas e foi realizado com a parceria financeira entre UNIOESTE, PRONERA, INCRA e ASSESOAR. Nos documentos de criação da proposta de formação de professores, o MST não aparece entre as organizações promotoras, embora tenha participado desde as primeiras discussões sobre a criação e organização do curso como pode ser observado nos relatos coletados. As aulas presenciais e a hospedagem dos alunos foram realizadas na sede da ASSESOAR em Francisco Beltrão²⁹.

No processo de construção do curso foram definidas as ações que cada organização deveria assumir para o seu funcionamento. O MST assumiria a responsabilidade de apresentar e encaminhar os candidatos para a seleção vestibular, realizar o acompanhamento dos alunos nas diferentes atividades e contribuir com a elaboração do projeto pedagógico do curso. A UNIOESTE ficaria responsável por apresentar a proposta financeira e pedagógica, bem como realizar a seleção dos candidatos e garantir a execução do curso. O INCRA ficaria responsável em analisar a viabilidade do curso e prover os recursos financeiros junto ao PRONERA.

Seguindo o texto do Projeto Pedagógico a II Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada no município de Porto Barreiro em 2000, é o momento inicial da elaboração da proposta. No evento, a presença de representantes da UNIOESTE e sua relação com integrantes da “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo” teriam motivado a aproximação da universidade com a proposta de criação de um curso de formação de professores específico para as escolas do campo. No primeiro momento, a intenção era construir um curso

²⁹ O município de Francisco Beltrão está localizado no sudoeste paranaense. Foi fundado para abrigar o projeto de colonização criado durante o governo de Getúlio Vargas, denominado GANGO *Colônia Agrícola Nacional General Osório*. O projeto estimulou a entrada de colonos do Rio Grande do Sul. Nesta região surgiram, além do MST, outros dois Movimentos Sociais durante o regime militar criado em 1964: MASTRO *Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná* e o MAB *Movimento dos Atingidos por Barragens*.

que funcionaria sem a exigência presencial dos alunos. A sugestão foi rejeitada pelos participantes que desejavam um curso de caráter presencial.

No ano de 2001 a 2002, no contexto de uma greve que envolveu parte da comunidade acadêmica das IES paranaenses, um grupo de docentes se reuniu com o objetivo de discutir o papel da instituição na região oeste do Paraná. Algumas organizações sociais participaram das discussões apoiando a greve, entre eles o MST. Durante o processo de greve foi discutida a função social da universidade. Assim, foi realizado um levantamento dos projetos de extensão em desenvolvimento nos diversos *campi* que envolvessem os Movimentos Sociais. A partir disso foi realizado o “Fórum de Lutas em Prol da UNIOESTE”, para avaliar a atuação da universidade na região. Após a análise dos projetos de extensão, foi sugerida a realização de um seminário sobre a questão agrária, evento ocorrido em agosto de 2002. No seminário, que contou com a participação de representantes dos diversos *campi* e dos Movimentos Sociais do campo, foi então indicada a construção do curso de formação de professores para as escolas do campo.

Embora seja reconhecida a participação da UNIOESTE desde a conferência realizada no município de Porto Barreiro, é importante registrar que os Movimentos Sociais apresentaram inicialmente a proposta de criação do curso à Universidade Estadual de Maringá (UEM), que negou a aprovação. Em outras reuniões, realizadas com coordenadores de curso, representantes dos colegiados e docentes, os membros se manifestaram a favor da construção do projeto na UNIOESTE. Também participaram da discussão além do MST, a CRABI *Comissão Regional Agricultores Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu*, a Assesoar e o Centro Acadêmico de Pedagogia do *campus* do município de Cascavel.

No discurso presente no Projeto Pedagógico, a iniciativa da UNIOESTE em assumir a proposta de construção do curso é caracterizada como exemplar, pois se preocupa com o processo de inclusão social através de um movimento que busca atender as demandas da sociedade civil quanto à formação de professores. O projeto de extensão “Vida na Roça”, destinado à formação continuada de professores das escolas rurais, foi desenvolvido pela universidade e é aclamado como principal exemplo da vinculação entre o conhecimento científico e a realidade do campo:

(...) a UNIOESTE vem construindo parcerias com outras organizações e o poder público, com os Movimentos Sociais, a ASSESOAR, e a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, no sentido de tornar esta forma de inserção um referencial no ensino, na pesquisa e na extensão, voltado à realidade do campo, numa forte aliança com seus sujeitos na construção de **um novo projeto** de

desenvolvimento. (UNIOESTE, 2005, p. 04, grifos nossos).

O termo “novo” é empregado no sentido de qualificar as ações realizadas pela UNIOESTE, que estaria preocupada em efetivar a relação entre a instituição de ensino superior e a sociedade. Considera que a presença dos Movimentos Sociais do campo seria um dos requisitos para a construção de um projeto de desenvolvimento alternativo para o campo.

Cabe lembrar que o interesse em agregar um curso específico na UNIOESTE também está relacionado à tendência da política neoliberal chamada de “trabalhismo inglês”, lançada pelo ex-primeiro ministro da Inglaterra Tony Blair, e que foi disseminada mundialmente desde a década de 1990. Esta política previa a descentralização do poder do Estado e a afirmação de parcerias com setores organizados da sociedade civil, com o objetivo de diminuir os seus gastos com políticas sociais. (COSTA, 2005). Atualmente, o PRONERA se constitui na principal política pública de financiamento dos cursos de formação de professores para as escolas do campo. Isto é percebido no processo nº 1469/03 que contém o pedido de autorização de funcionamento do curso. Nele, a Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) declara que “terá envolvimento mínimo com os custos de docentes (...)”. (SETI, 2004), evidenciando o interesse do Estado em se comprometer minimamente com os recursos financeiros públicos destinados ao curso.

Outros interesses estão relacionados à criação do curso. A pressão exercida pelos Movimentos Sociais junto ao governo estadual para a construção de políticas públicas e escolas rurais. Por outro lado, cabe destacar o envolvimento de professores universitários que, em sua prática de pesquisa, incluíam o interesse pelas relações entre educação e os Movimentos Sociais do campo e contribuíram para levar a discussão da criação do curso às instâncias internas da universidade. Esta situação é evidente no relato da integrante da ASSESOAR que participou do processo de construção do curso e também lecionou a disciplina “Movimentos Sociais e o Campo” como professora convidada:

(...) a UNIOESTE se inseriu neste debate, e a partir de então essa discussão começa a ganhar, caminhar junto por causa de algumas pessoas dentro da UNIOESTE que veio caminhando junto. Então, a discussão do projeto pedagógico, que ele foi, assim, trabalhoso, que ele foi a partir dessa tomada de visão, já nesse momento da articulação paranaense. Então foi por isso que foi possível dialogar e construir conjuntamente. (professora 03)

A mesma observação é reiterada no relato de outra professora, que na época era diretora do Setor de Ciências Humanas do *campus* de Francisco Beltrão: “Nessa época eu era coordenadora de curso da Pedagogia e das Ciências Humanas de Francisco Beltrão. Esse projeto foi construído por um grupo de professores que estava envolvido em sindicato e pelos Movimentos Sociais (...)”. (Professora 02, 19/01/2008).

O envolvimento de professores com projetos de extensão e pesquisa junto aos Movimentos Sociais é um fator a ser considerado na construção do curso, uma vez que acabam reforçando uma atenção da universidade às problemáticas da formação de professores do campo.

Nesta perspectiva, o Projeto Pedagógico apresenta as justificativas com base em dados sobre o número de escolas do campo existentes no Estado do Paraná:

(...) há mais de 200 escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série para não mais que 30 de 5ª a 8ª série e um número reduzidíssimo de escolas de Ensino Médio, não mais que dez. O campo paranaense está totalmente desprovido de políticas públicas para a educação, daí a necessidade de formar educadores do campo, capazes de articular para a conquista das escolas no/para o campo. (UNIOESTE, 2005, p. 04).

Ainda segundo dados apresentados à SETI, na época havia 149 educadores atuando nestas escolas sem formação adequada. Além destes, são 200 professores que já atuavam em escolas do campo e 320 na Educação de Jovens e Adultos nos acampamentos e assentamentos vinculados ao MST. Frente aos dados, o objetivo defendido no Projeto Pedagógico é “oferecer uma formação de qualidade, com regime presencial e com acompanhamento no processo de formação dos estudantes, bem como romper com a lógica de cursos pagos nas universidades públicas, e com o aligeiramento da formação à distância”. (UNIOESTE, 2005, p. 06).

A crítica à privatização do ensino é inserida no discurso na tentativa de qualificar positivamente o papel da UNIOESTE na sua aproximação com a sociedade. Afirma-se então o interesse da Universidade em discutir um modelo de formação de professores pensado e organizado para resolver as problemáticas sociais da educação no campo. Logo, o objetivo do curso é formar profissionais com habilidades e competências para, nas escolas do campo, “organizar e efetivar propostas pedagógicas apropriadas aos sujeitos e ao contexto.” (UNIOESTE, 2005, p. 08).

Para atingir este objetivo, adota em sua concepção político-pedagógica os princípios da

Pedagogia do Movimento tratada no capítulo II, com a pretensão de desenvolver uma prática que estivesse em sintonia com a identidade dos grupos que vivem no campo. Defende uma articulação entre o ensino e a prática política desenvolvida nos Movimentos Sociais. Assume o materialismo histórico-dialético como o referencial teórico e metodológico adequado para a organização dos conteúdos nas disciplinas, direcionando a atenção às relações de produção e sua articulação com a educação brasileira, a função do professor como intelectual orgânico e a relação da educação com a formação da consciência de classe. (UNIOESTE, 2005).

Os docentes que ministraram aulas no curso foram selecionados segundo critérios internos à UNIOESTE, relacionado à distribuição de aulas, conferindo à coordenação do curso a responsabilidade de controlar a carga horária e a suspensão de férias e de autorização de um novo período e gozo das mesmas aos docentes que atuassem no curso. Ainda foram convidados professores que mantêm ligação militante ou de estudo com os Movimentos Sociais para ministrar algumas disciplinas.

A elaboração da proposta do curso e sua implantação podem ser consideradas o resultado da capacidade de organização e pressão dos Movimentos Sociais e pela atuação de docentes em projetos de pesquisa e extensão, colocando a proposta de formação específica de professores rurais em debate no âmbito acadêmico. Em certa medida, percebe-se que a Universidade assume a demanda dos Movimentos relacionados à educação rural, mas situando-os como uma preocupação da sua relação com a sociedade.

2. A formação do professor militante, estrutura organizacional e o currículo no curso.

Participaram dessa experiência os integrantes de Movimentos Sociais, a saber: MAB, Assesoar, MST, CPT e as CFRs *Casas Familiares Rurais*. A seleção dos alunos foi realizada através de processo vestibular específico para integrantes dos Movimentos citados acima. Os alunos que participaram da seleção vestibular foram indicados por apresentarem o Ensino Médio completo e estarem envolvidos em atividades pedagógicas nas escolas de acampamento e assentamentos de reforma agrária. Foram preenchidas as cinquenta vagas criadas, porém apenas 33 alunos concluíram curso. Antes da realização do processo seletivo vestibular, os alunos receberam aulas de diversas disciplinas na cidade de Francisco Beltrão na sede da Assesoar,

ministradas por professores da rede pública de ensino.

A distribuição das atividades do curso foi organizada em Tempos/Espaços educativos, que objetivaram o estudo coletivo e individual como dimensões da formação docente. Os tempos educativos são: 1) **Tempo Formação:** voltado à motivação das atividades do dia, a conferência presencial dos alunos e informes relativos aos Movimentos Sociais e ao cultivo da Mística. 2) **Tempo Aula:** destinado aos estudos propostos no projeto do curso somando oito horas diárias. 3) **Tempo Leitura/Estudo:** usado para a realização da leitura individual, ou em grupo, conforme programado em cada etapa do curso. 4) **Tempo Seminário:** é um momento destinado à discussão e aprofundamentos de temas específicos. 5) **Tempo organização:** usado para a definição dos grupos que ficariam responsáveis pelas questões de infra-estrutura da casa, das atividades culturais, da saúde, das práticas esportivas e de comunicação. 6) **Tempo trabalho:** destinado à realização de tarefas ou serviços necessários à arrumação e limpeza das dependências da Assesoar. 7) **Tempo reflexão/escrita:** utilizada pelos alunos para a organização individual de reflexões sobre os conhecimentos e aprendizados de cada etapa do curso. Esta atividade era realizada todos os dias depois das 22h00min, após o término das aulas em classe.

Esta estrutura de organização do chamado Tempo/Aula se conjuga ao período Tempo/comunidade, no qual os alunos desenvolveriam atividades de pesquisa nos assentamentos e acampamentos em que atuam, a partir do referencial teórico trabalhado nas etapas presenciais do curso. O objetivo seria permitir na formação docente a concretização da relação entre teoria-prática-teoria. Para Caldart (2001, p. 60):

No tempo escola os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantem o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores. **No tempo comunidade** é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro dessa experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos.

Há um sentido de fortalecimento da identidade docente presente nesta divisão vivenciada no curso, em que a participação nas atividades pedagógicas nas comunidades permitiria maior inserção do professor no universo cultural dos indivíduos, a socialização de saberes e conhecimentos e o fortalecimento identitário com o Movimento Social. A formação do professor militante é potencializada na medida em que o reconhecimento de valores entre os Sem Terra faz

parte dos desafios da organização da prática docente nas escolas do campo, com vistas a um ensino que tenha como referência os saberes, o trabalho e a participação política no Movimento Social.

Ao estudar a construção da identidade docente na produção autobiográfica de alunos do 2º curso de Pedagogia da Terra, ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Costa (2006) indica que os diferentes espaços de vivência pessoal são significativos para a formação de valores que se relacionam com as expectativas dos indivíduos sobre a transformação da sociedade. Nota-se que entre as narrativas analisadas ocorrem semelhanças quando tratam do seu ingresso no MST. Relatam que há uma transformação de uma vida repleta de dificuldades para outra que expressaria uma perspectiva de transformação da sua realidade, a partir do momento em que se sentem parte de um coletivo. Para o autor, a identificação do professor seria uma forma profícua de produzir um ensino qualitativamente melhor e que tivesse como referência os saberes e os valores da comunidade onde atua.

No Tempo/Aula, a realização da Mística objetiva reforçar os valores, a cultura e a identidade do Sem Terra.. Zen (2006), ao estudar a relação entre os tempo-espacos-educativos do curso ofertado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), percebeu que os alunos reconhecem na Mística os valores referentes ao desejo de transformação da sociedade, entendendo que a educação é uma ferramenta para essa realização. A partir desta proposta de formação do professor comprometido com a prática política dos Movimentos Sociais, o curso propõe um currículo com base em disciplinas que contemplem as questões vivenciadas nas comunidades rurais, defendendo a idéia de uma cultura, de saberes e da identidade do homem do campo articulados ao “conhecimento e ação transformadora”. (UNIOESTE, 2005, p. 14).

A intenção seria fornecer aos alunos a possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa individuais e coletivos, para que a formação privilegiasse a relação teórica e prática e a interdisciplinaridade no ensino. As disciplinas do currículo foram organizadas por eixos temáticos: “Educação, Infância, Jovens e Adultos”, “Práticas Educativas e Pesquisa” e “Sociedade, Educação e Conhecimento”. A tabela abaixo apresenta a organização das disciplinas por ano.

Tabela 01	
Ano	Disciplina

1º	Linguagens: produção e recepção. Sociologia Rural História da Educação I Psicologia da Educação Teorias e prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental I Filosofia da Educação Estágio supervisionado I Seminários em temas especiais em Educação do Campo I
2º	Pesquisa I Educação Popular Sociologia da Educação História da Educação II Teorias e prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental II Alfabetização Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão escolar Estágio supervisionado II Seminários em temas especiais em Educação do Campo II Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva
3º	Política Educacional Brasileira Movimentos Sociais e o Campo Teorias do currículo Alfabetização de jovens e adultos Fundamentos da didática Literatura Infantil Teorias e práticas da educação de jovens e adultos Estágio supervisionado III Seminários em temas especiais em Educação do Campo III
4º	Pesquisa II Construção Social da Infância e Educação Infantil Educação e Saúde A questão agrária e o capitalismo Teorias e prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental III Educação Ambiental Trabalho e Educação Estágio supervisionado IV Seminários em temas especiais em Educação do Campo III

Nota-se a presença de disciplinas direcionadas para o estudo das condições sociais e educacionais do campo, como: “A questão agrária e o Capitalismo”, “Movimentos Sociais e o Campo” e “Sociologia Rural”. Em que medida a introdução destas disciplinas representa uma abordagem diferenciada sobre as relações e os processos educativos no campo?

Ao observar a ementa das disciplinas presente no Projeto Pedagógico, percebemos uma relação muito próxima quanto à abordagem e os conteúdos a serem trabalhados entre elas. Para

facilidade de comparação, reproduzimos na tabela abaixo as suas ementas.

Tabela 02	
Disciplina.	Ementa.
Sociologia Rural.	Sociologia: perspectivas teóricas e metodológicas. A especificidade da Sociologia rural. A estrutura fundiária e relações de trabalho no campo, A questão agrária no Brasil, cultura e sociedade no meio rural brasileiro. Agricultura familiar, desenvolvimento e sustentabilidade. Agricultura familiar, juventude no meio rural e relações de gênero. Política e cidadania no campo.
A Questão Agrária e o Capitalismo.	A gênese de expansão do capitalismo no campo, reprodução de relações não Capitalistas. A formação do campesinato: diferenciação, subordinação e resistência. A sujeição do trabalho e da renda da terra ao capital. As implicações sociais da modernização da agricultura no contexto macroeconômico e mundialização da economia capitalista. Luta e resistência popular no campo: luta pela terra e pela Reforma Agrária.
Movimentos Sociais e o campo.	Conhecer a história dos principais movimentos sociais do campo ocorridos no Brasil, suas formas peculiares de organização e manifestação e as condições estruturais às quais se ligam ao surgimento e a ocorrência desses movimentos.

Podemos observar que há uma ligação muito evidente entre os conteúdos sugeridos para as ementas. Na realidade, o próprio nome da disciplina “Questão Agrária e Capitalismo” é considerado tema de estudo na disciplina de “Sociologia Rural”. Com relação ao estudo do trabalho agrícola, duas sugestões de conteúdo parecem se complementar, como o caso da “sujeição do trabalho e da renda da terra ao capital” e as “implicações da modernização da agricultura no contexto macroeconômico e mundialização da economia brasileira”. Da mesma forma acontece com os temas “Luta e resistência popular no campo: luta pela reforma agrária” e o conteúdo da disciplina “Movimentos sociais e o campo”, que sugere o estudo da história dos Movimentos Sociais e sua relação com os contextos sócio-econômicos de sua origem.

As disciplinas citadas na tabela 02 fazem parte do eixo temático “Sociedade, Educação e Conhecimento”. Todavia, não é perceptível em sua descrição a relação dos conteúdos de Sociologia com a história da educação brasileira. Segundo o Projeto Pedagógico (2005), para a História da Educação I a prescrição de estudo é a utilização da “abordagem crítica da educação e da pedagogia da antiguidade até a modernidade (...)”, (p. 21). Para a História da Educação II é previsto o estudo a partir da “abordagem crítica da educação e da pedagogia brasileira desde a

época colonial até a atualidade (...)”, (p. 22). Em ambas, a orientação inclui análises sobre a educação indígena, afro e dos Movimentos Sociais na história. Segundo o Projeto Pedagógico, verificamos que não há a articulação entre os conteúdos das disciplinas.

O problema posto é: da maneira como estão expostas no Projeto Pedagógico, de que forma a inserção das disciplinas da tabela 02 e suas prescrições de estudo se configuram em uma formação diferenciada, de maneira a oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação de professores para as escolas do campo?

A maioria dos alunos percebe que houve um bom aproveitamento das disciplinas no curso, considerando que os professores privilegiavam abordagens de estudo que utilizavam o materialismo histórico dialético para a organização das aulas. Desse modo, o aluno 01 avalia o contato com os professores e os conhecimentos mobilizados na formação:

Eu me surpreendi. Achei que os professores não iam dar conta das expectativas. E alguns professores não. Todos têm uma visão. Assim, todos não, mas trabalham o materialismo histórico-dialético, né. E isso já limpa o campo, adianta muita coisa na relação educador e educando, a partir desse pressuposto, partindo dessa visão de mundo. E isso já possibilitou muitas questões, mas o curso ele me deu compreensão teórica. Eu aprofundi mais fundamentos teóricos de realmente você entender o que é, de onde vem a escola tradicional, da metodologia, de compreender os fundamentos de determinadas práticas que a gente tem hoje. Determinadas práticas do próprio jeito de organizar a sociedade, então, assim ampliou a visão de mundo, né. Eu já tinha uma visão de mundo, mas realmente o fundamento com a visão histórica, mas também com a filosófica o curso me proporcionou isso. (aluno 01, 20/01/08).

A postura teórica do professor em relação à abordagem educacional é entendida como um elemento facilitador das relações de ensino-aprendizagem. Destaca-se a compreensão teórica sobre a organização da educação brasileira e sua relação com a organização social. A fundamentação histórica e filosófica de determinadas práticas educacionais é vista como a grande aprendizagem do curso, demonstrando o valor atribuído ao conhecimento acadêmico na sua formação profissional.

A aluna 10 avalia positivamente o trabalho dos professores no curso por buscar uma adequação as demandas teóricas dos Movimentos Sociais. Contudo, critica o desenvolvimento de uma proposta alternativa de formação de professores e a permanência de uma estrutura burocrática da própria universidade.

(...). Então eles já vinham preparados assim para o tipo de direcionamento de aulas assim, mas também, não muito diferente do que se tinha que aprender. O fato de você ter que assistir uma disciplina e ter que garantir uma nota pela disciplina. Então este processo tradicional, também, estava presente e foi o que me marcou, também, né. Porque eu tinha outra expectativa por ser um curso, assim, dos movimentos sociais. Achei que ia ser diferente esta questão burocrática da universidade, mas não foi. Tem tudo isso, né. (15/01/08).

A crítica ao processo de avaliação do aprendizado dos alunos por atribuição de notas, que estava presente na prática de alguns professores, se opõe a própria concepção de avaliação expressa pelo Projeto Pedagógico do curso. A avaliação emancipatória pretendida é considerada uma ação humana concreta que avalia inserção do aluno no cotidiano do curso e seu desenvolvimento, “reconhecendo os diferentes saberes e as individualidades próprias de cada um”. (UNIOESTE, 2005, p. 11).

Já o aluno 08 é mais incisivo em apontar as diferenças das perspectivas teóricas existentes entre os professores e a sua frustração com outras práticas, que não seguiam a proposta do materialismo histórico-dialético.

Eu poderia dizer que professores, assim, na forma de pensamento que mais se aproximava a forma dentro do materialismo histórico dialético. Por outro lado, nós tínhamos aqueles que eram ecléticos que tiravam de tudo um pouco e faziam uma salada. Aí, e tivemos professores bastante positivistas. Então é a realidade da universidade. (...). Nós tivemos o professor de didática e uma professora de sociologia que esqueceram de historicizar a Sociologia Rural. Trazer como é que a questão do rural aparece na sociedade. Ela pegou dados atuais, mas passou para nós, mas sem historicizar esta questão. (17/01/08).

No mesmo sentido, a aluna 02 relata:

Teve uma professora de psicologia que aquela lá foi bem... Não tinha nada assim, as coisas que ela falava não tinham, sabe. Fazia a discussão da Psicologia, mas não deixava a gente trazer ela pra nossa realidade. Até na avaliação que a gente fez na turma ela foi uma professora que foi bem... ”diferenciada”... das outras. (13/01/08).

Destacamos a importância atribuída à historicização dos conteúdos na primeira fala. Seu contato com leituras marxistas na perspectiva da formação política dentro do MST são os possíveis referenciais para esta compreensão sobre a prática dos professores no curso. No outro

caso, a falta de relação entre teoria e prática se impõe como um problema à formação. Cabe indagar: a abordagem estruturalista sobre a educação seria suficiente para a formação de professores capazes de identificar as demandas de escolarização da população rural em sua diversidade? Podemos considerar que a diferença de perspectiva da realidade do campo gerou diversos conflitos entre professores e alunos e entre os próprios alunos, sendo assim considerado por alguns dos entrevistados outro motivo que levou alguns colegas a desistirem do curso. A forte influência ideológica do MST foi questionada por alguns alunos, conforme os próprios entrevistados integrantes do Movimento concebem.

Os conflitos envolveram os alunos que pertenciam a Movimentos Sociais diferentes. As diferenças de geração, de formação política e de atuação levaram aos desentendimentos sobre a importância de cada grupo no curso.

Eu achava que eu ia encontrar aqui um pessoal mais uniforme. Porque o pessoal aqui tem cinco anos de luta e outros são recém chegados no movimento. Um tem a formação política e ideológica bastante trabalhada e outras (...). Uns trabalhando em sala de aula e outros trabalhando mais direto assim em toda a organização. (...). Aí foi bom pra questão de diferentes movimentos sociais. Teve uns conflitos iniciais, mas depois conseguimos resolver. (...). Conflitos a... Cada um queria ser... Queria colocar o seu movimento (...) (aluno 08, 17/01/08).

No que diz respeito à influência do MST na organização do curso, surgiram desentendimentos entre os integrantes dos Movimentos. Cada grupo enfatizava uma discussão em volta da legitimidade histórica da sua organização em oposição à disciplina exigida nas atividades e na organização da turma. A divisão da turma em grupos de trabalho que alternavam as tarefas de limpeza da casa e das atividades de aula provocou o questionamento em torno do cumprimento das regras exigidas para a convivência no curso. Este modelo de organização partiu de reflexões do MST sobre as experiências de outros cursos de formação de professores direcionados às escolas do campo. Os diversos tempos educativos parecem ser questionados como regras impostas aos demais grupos.

O aluno 01, que faz parte da Coordenação Estadual de Educação do MST, atribuiu às vontades individuais dos alunos as causas das divergências existentes no curso. Para ele, a organização da turma para a realização das atividades do curso, que seguia o modelo proposto pelo MST acabou gerando conflitos entre os alunos por causa da sua experiência na organização

dos cursos de formação de professores para o campo desenvolvidos no Brasil, o que gerou o questionamento de outros alunos que a consideravam uma imposição.

Primeiro falou: Ah! É só do MST. Mas não é só do MST. Nós temos aqui, de que raiz que vem? Da socialista e é a mesma coisa que o Movimento. Você constrói, reforma, combina, mas não é uma pessoa do Movimento. Mas existe muita coisa do querer individual que tu tem, né, mas tem que seguir o coletivo porque o coletivo tem um objetivo. Então, assim as contradições são nesse âmbito. Daí teve pessoas que desistiram colocaram isso como empecilho. Mas na verdade não é isso. São sujeitos mesmo que não, que acabaram saindo, desistiram do pique, porque não é fácil, né. (20/01/08).

Cabe perguntar: Quais são os possíveis efeitos dessa divergência entre os Movimentos Sociais para a formação e a prática dos professores na proposta de Educação do Campo?

O processo de construção do curso envolveu ações dos Movimentos Sociais, no que diz respeito à sua articulação em defesa de uma formação diferenciada para os professores das escolas do campo. Deste processo, foi destaque o envolvimento de professores da UNIOESTE e seu relacionamento com os Movimentos, um dos motivos que introduziu o debate da Educação do Campo na instituição, contribuindo com a construção da proposta. Não podemos deixar de notar que os gastos referentes à construção, organização e manutenção do curso pelo governo do Estado do Paraná também contribuem para a efetivação da proposta. Esta situação não está deslocada do contexto atual da política neoliberal mundial, a qual prevê a diminuição dos gastos do Estado com programas sociais.

Contradições se afirmam durante o desenvolvimento do curso a exemplo da seleção dos alunos para o vestibular. De um lado, do ponto de vista do direito à educação, a legislação educacional aponta para uma formação de professores adequada à realidade das comunidades, do outro lado estaria ferindo um ideal de universalização do ensino, restringindo o acesso ao curso a setores específicos da sociedade. A organização da turma em tempos/educativos e a forte influência do MST orientando a divisão de tarefas entre os alunos foram motivos de desentendimentos entre os integrantes dos Movimentos.

De toda maneira, o curso tem significado uma possibilidade de superação das desigualdades sociais na escolarização da população rural no Brasil, por oferecer condições reais de capacitação em nível superior para indivíduos que atuam em escolas rurais sem formação adequada. Entretanto, a proposta da formação do professor militante requer revisão para não

impor ao futuro profissional uma perspectiva teórica - metodológica que limite sua percepção da real diversidade cultural do campo, incluindo as demandas de formação de professores para as comunidades indígenas e dos quilombolas³⁰. É possível afirmar que a iniciativa efetivada com a participação da Universidade objetivou trazer as discussões das ciências da educação para a formação de professores. Nota-se que a perspectiva de formação comprometida com a realidade da educação rural no estado é assumida, contribuindo com o objetivo de formação de professores militantes defendida pelo MST.

No capítulo seguinte, analisamos as representações sobre o ensino de História dos entrevistados, tendo em vista suas experiências escolares e de que formas as narrativas produzidas sobre suas experiências se relacionam com a proposta educacional do MST.

³⁰ Não havia no curso a presença de indígenas e quilombolas. No tempo de nossa permanência não foram discutidos aspectos da realidade social e cultural desses grupos e [nem as necessidades](#) de formação de professores.

Capítulo IV

As representações de ensino de História dos alunos construídas a partir das experiências de vida.

Eu me identifico com o boné, com a bandeira, com o símbolo, me identifico com a luta, me identifico com os objetivos, com os princípios. Então, ser Sem Terra é ser sujeito. É fazer parte de uma organização que luta pela terra, para a reforma agrária e para a transformação social. Ser Sem Terra é isso, ser sujeito da construção histórica. (aluno 08, 17/01/2008).

1. Entre o tradicional e o diferente no ensino de História.

O MST, em sua proposta para o ensino de História, objetiva a construção da identidade do Sem Terra. Em seu entendimento, o resgate da memória da exclusão da terra é a forma pela qual pretende oferecer uma formação aos seus integrantes comprometida com sua prática política. A comemoração é um recurso utilizado para produzir a idealização de datas e acontecimentos como: o dia da conquista do acampamento, o dia dos trabalhadores e o hino do MST. A tentativa de enquadramento da memória individual à do Movimento em sua produção escrita nos revela a apropriação de elementos do processo histórico como memória. Isso nos instiga a pensar: quais representações de História e de ensino de História circulam entre os alunos do curso, tendo em vista os conhecimentos mobilizados na formação militante e na singularidade de suas experiências sociais?

No que tange à diferença epistemológica entre a História e a Memória apontada por Nora e Meneses ³¹, consideramos pertinente entender que o ensino de História, - embora apresente relação com o conhecimento histórico produzido no âmbito acadêmico e transferido pelos programas curriculares e dos livros didáticos, por exemplo - está sujeito às manipulações que os grupos sociais fazem do passado de acordo com os diversos espaços ocupados durante sua trajetória de vida.

As experiências escolares, as vivenciadas no Movimento Social e no curso superior, possuem um caráter formativo das representações sobre o que é a História e a finalidade do seu ensino. Esta concepção parte da nossa aproximação com a utilização das histórias de vida como método de investigação dos processos de formação docente. Apesar de nosso material de

³¹ Estes autores compreendem a História como possibilidade de interpretação sobre o passado a partir da análise documental, enquanto a memória seria construída nas práticas sociais e sujeita a usos variados pela sociedade, conforma já dito no Capítulo II, p. 66-67.

pesquisa estar direcionado para a perspectiva teórico-metodológica da história oral temática, na qual apenas alguns aspectos das vivências dos sujeitos entrevistados são abordados, acreditamos que as entrevistas permitem, assim como na história de vida:

(...) a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa história individual/coletiva. (SOUZA, 2006, p. 27).

Além de propiciar uma reflexão sobre as representações destes alunos sobre sua formação e de suas práticas nas escolas rurais e nos estágios realizados no curso, evidenciamos os laços pessoais e coletivos constituídos em sua formação docente. Ao privilegiar a dimensão formativa das vivências escolares dos entrevistados, exploramos cinco temas pelos quais nos aproximamos dos significados e sentidos atribuídos ao ensino de História. São eles: vida no campo e entrada no universo escolar, escola rural e ensino de História, escola urbana e ensino de História, o ensino religioso e ingresso nos Movimentos Sociais e a educação. Nosso esforço de compreensão das narrativas coletadas envolveu o trabalho de contextualização das situações sem perder de vista o trabalho da memória efetuado pelos entrevistados na atribuição de significados ao passado. De maneira geral, as práticas dos professores, os conteúdos e as abordagens de interpretação histórica, tanto em escolas rurais quanto nas urbanas, são identificadas pela sua característica de valorização da memória nacional. Em outros casos, existem versões apontando que um limite do ensino da escola rural seria o modelo urbano de formação de professores. As narrativas relatadas carregam os laços estabelecidos pelos indivíduos com a proposta do Movimento e suas experiências sociais, de maneira a justificar a vinculação entre a formação docente e a atuação militante.

1.1. Vida no campo e a entrada no universo escolar.

Em algumas narrativas, ocorreu um esforço em caracterizar o campo como um espaço sem conflitos, em que predominavam as relações familiares harmoniosas. A visão positiva do campo da aluna 02, integrante do MST, tem sustentação na posição financeira do pai, pequeno produtor na década de 1970. Os valores do campo e a relação com a terra são exaltados na

tentativa de demonstrar a sua identificação com o rural, mesmo depois de morar por alguns anos na cidade.

Naquela época era muito gostoso. Meu pai era agricultor, pequeno agricultor e eu sou a filha mais velha, (...). Então era assim, era muito gostoso naquela época. Eu lembro, **eu tenho boas lembranças da gente morar no interior**, ir pra cidade todo sábado na missa, andar naquele de carrinho de cavalo. Ir na missa. Eu lembro que eu era menininha eu tinha vontade de ir lá e comprar doce. Sabe assim, bem gostoso, **daquele vínculo com a terra mesmo que o meu pai tinha.** Até meu pai é agricultor até hoje. Lá em Mato Grosso ele mora no interior, no campo. Mas é, assim, e com isso **eu aprendi a gostar da terra.** Toda a minha trajetória, né, **nasci no campo, vivi no campo, depois fui pra cidade, depois retornei pro campo novamente**, e agora eu estou no campo. Mas, assim, a gente tem **aquela pertença mesmo**, aqueles valores sobre o campo, sobre a terra de morar mesmo no campo. (aluna 02, 13/01/2008, grifos nossos).

A mesma perspectiva pode ser encontrada no relato do aluno 08, que também viveu sua infância na década de 1970. As condições de vida e a situação de proprietário são evocadas no contexto de incentivos financeiros aos proprietários rurais, oferecidos pelo governo militar de 1964. Podemos observar que a família do aluno 08, também integrante do MST, teve acesso aos financiamentos. Para ele os recursos obtidos através de empréstimos deveriam ter sido aplicados na compra da propriedade onde moravam, ao invés de terem sido destinados à compra de insumos, agrotóxicos ou de máquinas para o aumento da produtividade agrícola. O campo também é concebido como um lugar de estabilidade financeira, neste período.

As condições de vida na época em que eu me criei lá até os 19 anos... a vida era de uma qualidade boa. Tudo era proprietário, era pequeno proprietário na época do “milagre brasileiro”, da Revolução Verde, da tecnologia. **Foi uma época em que o agricultor teve bastante subsídios pelos militares. Era uma vida boa no sentido de viver bem.** Se os pais tivessem aproveitado o dinheiro naquele momento até tinha condições de comprar a terra naquele momento. Mas, como se achava que não ia ter nenhuma consequência da época da Revolução Verde não compraram e depois não deu mais a partir de alguns anos. A partir da entrada do Figueiredo em setenta e nove começou a piorar e até hoje. (aluno 08, 17/01/2008, grifos nossos).

Os dois entrevistados apresentam uma visão do campo como espaço que proporcionava uma boa qualidade de vida, o que contrasta com o período caracterizado pelo fechamento político. O entrevistado utiliza o termo “Revolução Verde” para se referir ao processo de

modernização da agricultura brasileira na década de 1970.³² No Brasil, o governo ditatorial militar instalado em 1964 elaborou uma política de financiamentos para a compra de agrotóxicos e equipamentos com o objetivo de aumentar a produtividade no campo. É possível que sua narrativa esteja fundamentada na idealização do campo promovida pelo governo militar. O conceito “Revolução Verde” marca uma visão positiva destas iniciativas, pois demonstra que em alguma medida houve melhorias materiais para a população rural, que conseguiu acesso aos créditos. Porém, Brum (1987, p. 50) esclarece que a “Revolução Verde” e a modernização da agricultura, nos países que realizaram a reforma agrária tiveram resultados positivos, enquanto no caso brasileiro “uma minoria apenas dos agricultores, aqueles que se estruturaram de forma empresarial – a nova burguesia rural – foram mais ou menos favorecidos, enquanto os mais fracos – os pequenos proprietários rurais – foram e vão sendo progressivamente marginalizados do processo”. (IN: ALVES; SILVEIRA, p. 14).

Embora os alunos não forneçam maiores indícios sobre a compreensão que tem sobre a história política deste período, pressupomos que seu olhar sobre o campo também pode estar influenciado pela imagem produzida pelo MST, principalmente através da Mística. Na Mística observa-se que o período anterior à instauração da Ditadura Militar, no ano de 1964, é caracterizado por relações harmoniosas e de estabilidade financeira. O objetivo é demonstrar que o processo de modernização foi o responsável pela entrada de interesses capitalistas no campo e do processo de exclusão de pequenos proprietários da terra.

Portanto, são dois os referenciais que sustentam a visão positiva do campo. De um lado, temos a elaboração ideológica do MST, que tenta projetar as relações e modos de viver incentivados nos acampamentos e assentamentos nas lembranças dos seus integrantes, construindo uma imagem do campo como lugar ideal de vida. De outro, as percepções de melhora de vida material, em determinado período, são identificadas com o acesso ao crédito agrícola para a modernização da produção oferecido pelo governo militar.

Já para outros, como no caso do aluno 05 que atua na CRABI (Comissão Regional dos

³² Segundo Brum (1987, p. 44), “a chamada “Revolução Verde” foi um programa idealizado no início da década de 1940, patrocinado pelo poderoso grupo econômico americano Rockfeller, ainda durante a Segunda Guerra Mundial, que tinha como objetivo explícito contribuir para o aumento da produção e da produtividade agrícola no mundo, através do desenvolvimento de experiências no campo da genética vegetal para a criação e ampliação de sementes adequadas às condições dos diferentes solos e climas e resistentes à doenças e pragas, bem como da descoberta e aplicação de técnicas agrícolas ou tratos culturais mais modernos e eficientes”. (In: Souza, 2005, p. 48).

Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu), a vida no campo é representada em seus aspectos negativos. A falta de energia elétrica e saneamento básico, as dificuldades vivenciadas em relação à saúde e o bem estar da família são alguns dos problemas lembrados. Nestas memórias, a visão negativa do campo construída nos anos de 1980 parece ser a que mais influencia a narrativa.

As condições de vida eu diria que eram mais precárias do que atualmente, né. Então era... a gente não tinha energia elétrica em casa, né... (...) não tínhamos acesso. A questão (...) da estrutura sanitária mesmo, né que era muito carente, né. Então era muito... a gente tinha uma moradia de madeira é... Consumia uma água de uma fonte, sem tratamento nenhum, não tinha um banheiro com fossa séptica, né... Então era bem mais precária as condições de vida nesta época. (aluno 05, 13/01/2008).

A situação financeira da família compõe as lembranças sobre o trabalho no campo. A condição de arrendatário do pai, em que o consumo e a venda da produção dependiam do pagamento pelo uso da terra ao proprietário, é percebida como um motivador do agravamento nas condições de vida. O trabalho de empreitada na fazenda onde moravam, realizado para melhorar as condições financeiras, é visto como uma atividade desgastante e que não produzia significativa mudança na vida financeira da família.

Morávamos de arrendatário de um “cara”, né, que cedia uma parte da terra para gente fazer plantio de produtos para garantir o auto-consumo, né: feijão, arroz, milho, mandioca. E trabalhávamos como empreitada nesta fazenda, fazendo algumas coisas tipo: cortar pasto, fazer aplicação de veneno de vez em quando, consertar curral, né. (aluno 05, 13/01/2008).

Os tempos de abundância aparecem em suas falas, tendo como referência a sua atuação no reassentamento São Francisco, onde mora com a família, no município de Cascavel. As condições materiais e de estrutura atuais do reassentamento são exaltadas para demonstrar o contraste vivido no passado.

Boa moradia, condições de produzir, boa alimentação. Todas as famílias têm. A organização da produção eu diria que ela está formada e a famílias tem uma base de vida boa, né. Tem posto de saúde no local, o médico atende. O que garante uma certa qualidade de saúde. Não porque o médico está lá, né, mas por toda esta estrutura de moradia, terra pra trabalhar e produzir alimentos que garantam uma boa saúde. (aluno 05, 13/01/2008).

As duas visões, positiva e negativa, cumprem a função muito parecida no processo de construção de representações sobre a vida no campo. Elas tentam construir a idéia de um campo economicamente ativo e um espaço de manifestação de relações solidárias, idealizando os Movimentos Sociais. Já a visão negativa manifesta as melhorias na qualidade de vida e de trabalho no âmbito da atuação no Movimento Social. Ou seja, as duas visões buscam justificar a atuação militante, projetando nos Movimentos a expectativa de melhora das condições de vida no campo.

Nas décadas de 1980 e 1990, em muitas lembranças, há a presença marcante de constantes migrações, pelas quais as famílias buscavam melhores condições de vida e novas perspectivas de trabalho no campo ou na cidade. Uma situação de migração peculiar pode ser observada na trajetória da aluna 07, que possui origem urbana. Nasceu na cidade de São Paulo e residia no bairro de Pinheiros com seus pais e irmãos. Os seus pais são de origem rural e foram morar na cidade com o objetivo de trabalhar. Com o agravamento das condições financeiras foram morar na periferia de Osasco onde o custo de vida, segundo a entrevistada, era menor.

Então, logo depois que eu nasci eles já mudaram para Osasco, né. Porque, até mesmo porque Pinheiros em São Paulo é um bairro que tem um custo de vida mais alto. Quanto aluguel, alimentação é mais fácil o acesso nos outros bairros. (...). E meu pai sempre trabalhando na construção civil, trabalhando junto com a prefeitura de pedreiro. Minha mãe trabalhou em fábrica. Mas trabalhou, também, em cozinha, ajudante de cozinha, então foi copeira, enfim. E nós ficávamos em casa. Até um tempo ela pagou algumas pessoas pra cuidar da gente e depois quando a gente estava maior assim a gente cuidava um do outro. Era meio uma coisa da casa pra escola e da escola pra casa. A gente não podia ir pra rua e tal. Porque na cidade tem muito isso. As casas são pequenas, apesar de que nós tínhamos quintal, mas a gente não podia brincar na rua e ficava em casa, né. (aluna 07, 20/01/2008).

As diferentes atividades exercidas pelos pais não trouxeram mudanças significativas para o nível econômico da família, embora possibilitassem o pagamento de serviços de babá para cuidar dos filhos. As diferentes atividades profissionais exercidas pelos pais aparecem como os motivos que provocaram o distanciamento entre os familiares. O espaço urbano é percebido como um lugar de desintegração das relações sociais e de privação, pois as crianças não podiam brincar com vizinhos na rua.

As lembranças das migrações do aluno 01 mantêm relação com sua entrada na escola. Entre as mudanças da família a mais comentada foi a do interior do Paraná para região metropolitana de São Paulo, onde moraram aproximadamente cinco meses. Nesta região, sua família se dedicou à produção de algodão. Ao encontrar dificuldade de plantio, por causa das diferenças na composição do solo entre os dois estados, retornaram ao Paraná.

Depois nós fomos para São Paulo onde tinha parentes do meu pai. É lá a gente ficou uns cinco meses, não me lembro direito. Eu me lembro que eu ia para o pré-escolar. Nessa época que eu fui levado para a escola. E lá por dificuldades, né, a gente acabou retornando porque lá não tinha condições e não tinha cultura da terra, ali daquela região do Paraná (...). Voltamos (...) e o pai ia trabalhar de bóia-fria (...) e a mãe trabalhou em restaurante da cidade. (...) e eu passei todo o meu período de infância. Assim, digamos que eu iniciei o processo de escola que eu fui realmente, assim, cursar a primeira série. Era uma escola pertinho de casa. (aluno 01, 20/01/2008).

A migração é identificada como o motivo pelo qual ocorre o agravamento da situação econômica da família. A busca por outras oportunidades de emprego no campo e na cidade expressa as dificuldades enfrentadas para a manutenção da atividade agrícola. Este é um tema que também encontramos na narrativa da aluna 09 ao relatar sua mudança para o interior do Paraná para continuar freqüentando a escola. Nascida no Rio Grande do Sul foi morar com a avó no interior do Paraná. Para a entrevistada, o motivo de sua mudança foi a dificuldade dos seus pais de a acompanharem até a escola. Percebemos que isto prejudicava o tempo de trabalho dedicado à lavoura, já que a havia uma grande distância a ser percorrida todos os dias.

A falta de transporte escolar público é um dos problemas enfrentados pelos alunos do campo. Quando as prefeituras disponibilizam este serviço os alunos são submetidos há várias horas entre o trajeto da escola até sua casa, o que prejudica seu desempenho nos estudos. A necessidade de manter a aluna na escola também demonstra a importância atribuída pela família à escolarização. A migração é considerada a ação pela qual pôde permanecer na escola.

Do Rio Grande do Sul a gente veio pro Paraná pra Foz do Jordão perto de Guarapuava. E aí no ano que a gente foi morar pra lá eu fui morar com minha avó. Que ficava muito difícil pros meus pais me levarem todo dia na escola. Era longe e tal. Aí foi Cerro da Lola o nome do outro lugar. É uma colônia de alemães e italianos. E aí retornei pra Foz do Jordão depois a minha família veio morar pra São Pedro do Iguçu, Paraná, também. (aluna 09, 13/01/2008).

As lembranças de vida no campo alternam visões positivas e negativas que são ressaltadas pelos entrevistados de acordo com os elementos, que nas entrelinhas do seu discurso, buscam valorizar. As visões de abundância e de relações familiares harmoniosas dos integrantes do MST sobre o campo revelam, tanto a influência ideológica do Movimento, quanto da esfera ideológica vivenciada no contexto histórico do regime militar, que apontam para o campo como um lugar de desenvolvimento econômico. Neste caso, a representação do campo como um mundo de abundância e de tranqüilidade é apresentado como um modelo de vida a ser valorizado.

A narrativa do aluno 08 buscou contextualizar historicamente a melhoria da condição de vida, vinculando-a a política econômica desenvolvida durante o período militar. Porém, percebemos o reconhecimento de que os incentivos do governo ditatorial provocaram uma alteração na qualidade de vida de sua família. Ambas as narrativas estão entre o cruzamento dos contextos históricos e ideológicos vivenciados na década de 1970 e da sua vinculação com os Movimentos Sociais. As representações do campo expressam suas expectativas de futuro, tomando o passado como exemplo para a sua realidade atual.

As migrações foram motivadas pela busca de melhores condições de vida e marcam a entrada de alguns entrevistados na escola. Enquanto para alguns elas representem o agravamento das condições de vida da família, para a aluna 09 significou a possibilidade de continuar os estudos, demonstrando que a educação era um valor social familiar.

No item seguinte, buscamos uma aproximação aos significados atribuídos à escola rural, tentando perceber as características da prática dos professores em relação ao ensino de História.

1.2. A escola rural e o ensino de História.

As lembranças sobre a escola rural se preocupam em descrever o espaço físico, a prática dos professores e as relações entre os alunos. Há um destaque sobre as escolas multisseriadas próximas às comunidades onde moravam. Os relatos buscam representar o início de escolarização e as escolas pela convivência harmoniosa entre os indivíduos da comunidade, mas, também, lançam um olhar crítico sobre a formação das professoras e dos conteúdos ensinados. Identificamos que a escola rural está permeada por contradições e características próprias, dependendo do contexto histórico e das intencionalidades dos narradores em significar suas lembranças, ou seja, dependendo também dos aprendizados realizados quando ainda não eram

integrantes dos Movimentos sociais.

Para aluna 09, a escola multisseriada que freqüentou quando foi morar com a avó é considerada uma experiência que despertou bons sentimentos. A afetividade demonstrada pela professora e o diálogo com esta se constituíram em momentos importantes em seus primeiros contatos com a escola. A estrutura do prédio é ressaltada com o intuito de caracterizá-lo como um espaço de liberdade, em que as crianças podiam brincar e estar em contato direto com a natureza.

Ela tinha muitos portões, mas os portões nunca ficaram fechados, tanto na frente, como atrás da escola. E a gente podia sair da escola ir para o campo da comunidade que tinha lá perto, brincar, ou então, caminhar. E tinha bastante árvore. Era a estrutura de uma escola normal, mas não ficava fechada. (aluna 09, 13/01/2008).

O relacionamento entre a comunidade e a escola é exaltado no depoimento da aluna 02. A realização de festas, reuniões com os pais e a participação das crianças no preparo da merenda valorizam o trabalho realizado de forma coletiva e a relação harmoniosa existente entre os alunos e a professora. O trabalho aparece com um sentido humanizador das relações escolares. Esta visão positiva da escola é revista quando relatam a falta de recursos humanos nas escolas, uma vez que esta situação sobrecarregava o trabalho do professor. Esse preparava a merenda das crianças, realizava a limpeza do prédio e se dedicava à administração escolar. O envolvimento dos alunos nos trabalhos desenvolvidos pelo professor em relação à escola é valorizado, em suas lembranças, por acreditarem que exista um sentido pedagógico e formativo para as crianças.

Lá tinha reuniões, sempre tinha reuniões, fazia festinhas que tinha na escola, chamava os pais. Na hora da merenda até a gente ajudava a fazer lá, né. A gente ficava ajudando a fazer as coisas. Tirava uma equipe por dia para estar... porque até então, não tinha merendeira na escola. Então era só ela e nós, né. Então era só uma sala, era primeira, segunda, terceira e quarta séries juntos. (aluna 02, 13/01/2008).

O relato acima demonstra de que maneira a comunidade estava presente na vida escolar, participando das reuniões convocadas pelo professor e nos aspectos referentes à organização das festividades. A organização dos alunos e o trabalho coletivo são apresentados como valores constitutivos das relações escolares. Esta perspectiva está presente nas lembranças do aluno 01. Percebemos de que forma a comunidade se relacionava com o espaço escolar.

Daí tinha uma escolinha pertinho de casa, tinha um pomar. Tinha a casa e tinha um pomar grande que era da fazenda, mas nós que cuidava. Era muito bem cuidado porque o pai e a mãe eram muito caprichosos nessas coisas de cuidar da roça eram bem organizados. (...) Eu tinha cinco anos e lá não tinha pré-escolar, mas eu ia à escola porque a minha irmã ia. E eu ia sondar... (risos) a minha irmã na escola. E daí o professor, na época, me chamou pra mim entrar. Então eu entrava e era multisseriada. Então aí eu comecei a ir e a entrar e ia um pouquinho e volta embora. E aí assim quando chegou a idade escolar eu entrei realmente e permaneci lá. Eu estudei a primeira e a segunda série nessa escola. (aluno 01, 20/01/2008).

A entrada do aluno 01 na escola aconteceu antes de ser matriculado oficialmente. Frequentava as aulas juntamente com sua irmã mais velha e a sua presença em sala de aula, mesmo antes da idade escolar prevista, se constituiu em uma forma de suprir a carência do nível pré-escolar no campo. Esta era uma forma encontrada pela família para aproximá-lo do universo escolar e iniciar o processo de alfabetização dos filhos.

No caso da aluna 10, a presença na escola anteriormente a sua matrícula oficial rendeu-lhe alguns desafios de relacionamento com os colegas. De acordo com a aluna, por ser filha da professora ela sofreu preconceito entre as crianças, que acreditavam que o parentesco a favorecia nas avaliações.

É para mim era complicado até por causa de eu ser filha da professora, né. E também pelo fato que eu comecei a frequentar a escola com três, quatro anos que eu ia junto com minha irmã pra escola. (...). Então, quando eu tava na primeira série eu já tinha visto o que era da segunda, quarta série. Mas era um pouco complicado pelo fato de que tinha essa relação um pouco... que os colegas pensavam que era mais “pararicada”, porque era filha da professora. Mas era uma relação totalmente diferente do que a minha mãe enquanto professora pensava. Ela me tratava como igual. (aluna 10 10/01/2008).

Para a aluna, o bom desempenho nas aulas era resultado de seu contato com os conteúdos escolares anteriormente aos seus colegas. A situação de ser filha de professora marcou suas memórias com ressentimentos sobre sua vivência escolar.

O sentido humanizador da escola contrasta com experiências em que predominavam situações de violência e castigo aplicados pelos professores aos alunos. As punições eram realizadas por motivos diversos. Em alguns momentos, eram aplicados castigos por não obedecerem às regras de comportamento em sala de aula ou por não conseguirem aprender e

decorar os conteúdos.

Tinha bastante daquela coisa tradicional ainda da palmatória, da régua, né. Elas tinham isso. Elas tinham uma varinha perto do quadro guardada para um aluno. Mas elas sempre tentavam trabalhar mais ameno, né. Mas sempre exigiam também. Um aluno que não conseguisse responder direito depois de várias tentativas já levava umas varadas. Eu, por sorte, nunca fui agredido neste sentido, né. Fui muito obediente. Então se eu não soubesse já pedia ajuda para não dizer que não sabia e depois acabar levando alguma coisa, então. (aluno 06, 14/01/2008).

As lembranças da escola rural como espaço de humanização não corresponde à realidade vivenciada entre alguns alunos com seus professores. A violência e o autoritarismo foram marcantes nas práticas docentes. Elas são utilizadas para caracterizar o que o aluno denomina de “tradicional”. O forte controle do comportamento dos alunos é evidente nas práticas dos professores que, além de determinarem o momento da aprendizagem, decidiam sobre as atitudes e ações dos alunos em sala de aula.

As narrativas qualificaram as práticas das professoras como tradicionais, pois não possibilitavam questionamento em sala de aula sobre a metodologia e os conteúdos estudados. Consideram que os conteúdos estavam deslocados da realidade da comunidade em que a escola estava inserida. As práticas dos professores estavam sustentadas na orientação oferecida pelos livros didáticos, sendo dada ênfase nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. A utilização do livro didático é outro elemento usado para definir as características do ensino “tradicional”.

Português e Matemática. Era trabalhado mais português e Matemática, né. E aí História e Ciências eram menos tempo, mas 90% era Matemática e Português. E ela era assim uma professora recente, assim, ela não tinha muito tempo de experiência. E era naquela base tradicional, né. Livro didático, trabalhava com o livro didático, dava muita leitura pra gente (...). Muita tarefa de casa. Eu me lembro de muita continha... (risos). Matemática enchia o quadro de conta, de mais, de menos, de vezes, então era muita continha. Mas assim, era mais a relação à cópia mesmo. (aluna 02, 13/01/2008).

A memorização de conteúdos era a prática utilizada pelas professoras no ensino. São realizadas críticas sobre as atividades matemáticas que, segundo os entrevistados, não eram organizadas de modo a relacionar as problemáticas vivenciadas por eles na comunidade e nas

relações de trabalho. A predominância dos estudos sobre a Língua Portuguesa e a Matemática demonstra que o objetivo do ensino era a alfabetização dos alunos. A História ocupava um lugar secundário no programa curricular. A aluna 02 levou em consideração que a pouca experiência da sala de aula da professora era um dos motivos que configuravam um ensino “tradicional”. Percebemos que suas narrativas construídas sobre os conteúdos e práticas dos professores tinham o objetivo de questionar a qualidade da formação e das práticas docentes, que se mostravam preconceituosas em relação à população rural.

A mesma crítica aparece no relato do aluno 08 sobre a formação dos professores da escola que frequentou. A importância dada ao processo de alfabetização é lembrada como uma prática repetitiva e mecânica, na qual os alunos reproduziam as junções das letras e consoantes.

(...) na escola que a gente estudava tinha dois professores onde eles não tinham formação pedagógica. Tinham até a oitava série. Na primeira tinha uma professora para uma série. Só que dava aula pra primeira e quarta. De manhã primeira e quarta e a tarde a segunda e a terceira. E no segundo ano tinha um professor que tava fazendo o segundo grau. No segundo grau no segundo ano. No segundo ano também tinha um professor novo que também tava no segundo grau. E no terceiro ano tinha outro professor novo que tinha começado a fazer o segundo grau. E todos eles que estavam fazendo o segundo grau e começaram a trabalhar na prefeitura também. De dia dava aula e a tarde iam pra prefeitura. E no quarto ano tinha um professor que eu não lembro o caso dele. Então, o trabalho era (...) aprendia o Ba, Bé, Bi, Bo, Bu, as sílabas e História. Aprender História. Começamos aprender a História local, municipal. Começamos aprender História só no terceiro ano História do Brasil. Quem descobriu? Quem proclamou a Independência? A República? Só datas e figuras históricas. (aluno 08, 17/01/2008).

Podemos observar que na década 1970, período em que o entrevistado iniciou sua trajetória escolar, a formação de professores que atuavam nas escolas rurais era precária. A profissão era exercida pelos chamados professores leigos, ou seja, que não tinham formação para o magistério. A falta de preparo e os baixos salários somados à falta de estrutura e material pedagógico adequado são condições que podem agravar o ensino e acabar contribuindo com o desenvolvimento de práticas baseadas em processos de memorização de conteúdos. Na atualidade, a formação de professores dos anos iniciais da educação básica está longe de ser satisfatório. Segundo dados do MEC/INEP, apenas 22, 8% dos professores que atuam em turmas

de 1ª a 4ª série no sul do país possuem o ensino superior.³³ Quanto ao ensino de História somente no terceiro ano é que se recorda da inserção dos conteúdos históricos na aprendizagem dos alunos. Ao relatar os temas trabalhados usa da interrogação como forma de crítica às práticas que privilegiavam o conhecimento de personagens, datas e eventos concernentes à História do Brasil.

Uma visão positiva do ensino na escola rural é relatada pela aluna 09. Suas experiências estão localizadas no final da década de 1980 e demonstram a influência das propostas “escolanovistas” no ensino. Um dos pressupostos é a necessidade de provocar diferentes estímulos nos alunos para desenvolvimento da aprendizagem. As suas lembranças buscam fixar a imagem da escola rural como uma possibilidade de construção de relações afetivas entre alunos e professoras.

Então, a gente usou uma cartilha o ano todo. Essa cartilha, eu lembro bem certinho. Ela foi entregue para gente quando a gente estava começando se alfabetizar. Então foi lá na metade do segundo bimestre. Até, então, a gente usava o cadernos. A professora usava bastantes recursos didáticos visuais. Então a sala era assim toda cheia de leituras por todos os lados. A gente recebia bastantes desenhos, bastante ilustrações. A gente foi uma vez fazer letrinha no campo de futebol com giz, a professora deu giz. Uma não, várias vezes. Então no começo ela falava: Vamos desenhar tal letra. Agora cursiva, agora caixa alta. Então, a gente foi várias vezes pro campo desenhar lá na quadra de cimento. (aluna 09, 13/01/2008).

Mais uma vez percebemos a intenção de identificar a escola rural como um lugar de liberdade. O contato dos alunos com o ambiente fora da sala de aula é valorizado na tentativa de demonstrar a variedade de espaços em que o processo de aprendizagem poderia ocorrer. Todavia, somente a mudança de atividades que antes seriam desenvolvidas em sala de aula para a quadra da escola não significa uma alteração na qualidade do ensino. Os exercícios de reprodução das letras de forma isolada ainda predominavam na prática docente.

As visões negativas e críticas elaboradas sobre as práticas dos professores em relação aos conteúdos e os objetivos de aprendizagem são destacadas pelos alunos por conformarem o chamado “ensino tradicional”. As lembranças da escola configuram um lugar de repressão e

³³ Ver mais em Brasil. Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Cadernos de Subsídios/ Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telama Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – Brasília: Secretaria de educação Média e Tecnológica, Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004. P. 21.

obediência aos professores. Elas têm o objetivo de propor uma formação docente coerente com a realidade social e política em que as escolas rurais estão inseridas.

1.3. Escola urbana e ensino de História.

Muitos entrevistados precisaram sair das comunidades em que moravam para freqüentar as escolas situadas nos espaços urbanos. A escassez de outros níveis de ensino no campo e a presença de uma cultura patriarcal nas famílias são reveladores das expectativas de escolarização pretendidas para os filhos. As lembranças aparecem marcadas por dificuldades de relacionamento com as professoras, que em alguns casos, exigiam forte disciplina das crianças através da aplicação de castigos corporais. Tratavam os alunos de origem rural de maneira a colocá-los em situação desconfortável diante dos colegas de classe, principalmente quando verificavam a higiene das crianças na sala de aula.

As práticas referentes ao ensino de História estavam baseadas na memorização dos conteúdos e predominava o estudo da história geral e nacional. De outro lado, os alunos se lembram de professores que privilegiavam abordagens críticas dos conteúdos e pelo relacionamento mais próximo desses com os alunos.

Em relação às práticas consideradas autoritárias, os relatos dos entrevistados alunos descrevem a preocupação com a formação de alunos disciplinados e obedientes. Duas destas situações estão expressas no trecho abaixo.

A terceira, meu Deus, quando a gente foi pra cidade, então foi totalmente assim aquela coisa da gente chegar na cidade né... você chegar na cidade cansado, suado e tudo, o uniforme branco, todo aquele padrão, né. A gente levou um choque! E não foi só um choque meu foi do grupo todo da comunidade. Daí assim foi... só que ainda não foi porque eram vários, a maioria era do campo. Então, assim, não era só eu que chegava sujo. Chegava um monte de gente sujo, né, mas não tinha assim tanto preconceito com a gente. (...). Chegava lá uma professora brava e **tinha o olho desse tamanho e dava beliscão na gente**. E ela exigia muito dever de casa. Gente do céu aquilo era um horror, né, e eu fazia o dever de casa. Então, assim gente do céu! Olha, eu fiquei tão transtornado. Só que era muito quietinho. (aluno 01, 20/01/2008, grifo nosso).

Esta situação vivenciada logo que mudou para a escola urbana nos indica que o aprendizado estava condicionado ao medo do aluno em ser punido caso não cumprisse de

maneira adequada as atividades propostas pela professora. A lembrança exagerada de um aspecto físico da professora tem a função de destacar que sua autoridade tinha origem nos castigos aplicados aos alunos de acordo com sua produtividade nas aulas e nas tarefas realizadas em casa. Outra questão levantada em sua narrativa foi o uso dos uniformes. A padronização das roupas foi um choque para o entrevistado, na medida em que transmitia a idéia de organização e disciplina.

O aluno 08 relata situações em que os professores na escola urbana tinham preconceito em relação às práticas de higiene do homem rural e, por isso, se dedicavam a averiguar a limpeza pessoal e dos uniformes dos alunos.

E daí cursei a quarta série em setenta e quatro na comunidade e depois das séries iniciais o ensino fundamental foi na cidade e aí foi um contraste muito grande. Daí do campo pra cidade. Lá (...) chamavam de burro, de sujo, a professora da escola olhava a mão, se estavam limpas, as orelhas e era só o pessoal do campo. (...) inferioridade, inferioridade tanto dos alunos quanto das pessoas que foram para a cidade. E como na comunidade nós tudo é descendente de alemão aprendemos, fomos alfabetizados no Português e na cidade por causa do nosso sotaque “cagueta” éramos alvo de piadas e coisa. (aluno 08, 17/01/2001).

Percebemos que o homem do campo era visto como aquele que precisa ser enquadrado ao modelo cultural de vida na cidade. Uma imagem do homem do campo como inferior permeia suas lembranças sobre a escola urbana. Destaca que sua ascendência alemã não era uma diferença cultural considerada na escola. Não havia pelos professores um tratamento específico desta situação no ensino. Predominava entre os professores a idéia que o homem do campo era um indivíduo “atrasado” por estar fora dos padrões culturais da vida urbana. O sentimento de inferioridade marcou de forma profunda sua vivência escolar no período. De outro lado, a presença de mais alunos de origem rural nas escolas urbanas facilitava a convivência entre a turma.

A lembrança da presença de outros alunos do campo nas turmas que frequentou é articulada com as das dificuldades de transporte relatadas pela aluna 10. O cansaço das horas de viagem era compensado por relações agradáveis no ambiente escolar.

Este período foi mais difícil pra estudar porque tinha que acordar muito cedo para pegar o ônibus, chegava à tarde em casa. Eu sempre estudei de manhã na quinta a oitava série então isso fez com que... isso judiou um pouco porque daí pra pegar o ônibus e pra voltar chegava tarde em casa. Mas foi uma época

boa assim até porque a maioria dos alunos era do campo também. Então não tinha tanto preconceito. A gente se sentia muito bem na escola. (aluna 10, 15/01/2008).

Para a aluna 07, que nasceu na cidade de São Paulo, suas lembranças são marcadas pela prática autoritária e segregacionista da professora. A partir das dificuldades de aprendizagem dos alunos, estes foram divididos em grupos qualificados como o dos mais “inteligentes” ou o dos alunos “fracos”.

Além das penalidades que colocavam os alunos em situação constrangedora diante das outras crianças, podemos considerar que esta situação estimulava a competição entre os grupos. Esta prática tinha a pretensão de definir as expectativas de escolarização dos alunos e os limites de cada um na sociedade.

E a questão do professor muito autoritário que... A professora ela não tinha muita paciência com a gente. A gente tinha dificuldade de alfabetizar logo na primeira série. Então ela não tinha paciência e ela xingava e a gente tinha vergonha de ser reprimido na frente dos outros. Aí tinha aquela coisa de separar os grupos mais inteligentes dos grupos assim mais fracos. Colocava de castigo na frente. (aluna 07, 20/01/2008).

A definição daqueles que teriam melhores condições e expectativas de escolarização também era uma prática das famílias de algumas alunas entrevistadas. Embora possamos perceber que, em alguns casos, a escolarização fosse valorizada pelos pais dos alunos, e em outros casos a figura do pai, em suas lembranças, determinava as condições de estudo das meninas.

Depois que eu terminei a quarta série o pai achava que era somente a quarta série. Mulher não precisava estudar. (...) Todas as minhas irmãs daí novinhas casaram e (...) daí elas tinham aquela vidinha. Casar com uma pessoa aqui do local e ter aquela vidinha e não precisava estudar. E eu sempre fui contrária a eles. Tanto que daí eu tive uma briga assim com eles quando eu tinha uns 15, 16 anos que eu falei: “To indo embora!” (...). Eu sempre dava um jeitinho, sei lá, conversei com essa professora e me arrumei eu mesma. E ele falou se eu quisesse o mundo era assim, tanto que eu sofri bastante, mesmo. Peguei e fui embora! (aluna 04, 16/01/2008).

Neste caso, as relações familiares foram abaladas no momento em que a aluna 04 decidiu sair de casa antes de completar a maioridade. O questionamento sobre as condições de vida da

mulher no campo envolvia o casamento e a vida na roça. A figura de uma professora no momento de decisão de ir embora da comunidade emerge em seu relato como um modelo profissional e pessoal.

As práticas que exigiam a memorização de conteúdos e o trabalho com a memória coletiva de acontecimentos políticos da história do Brasil são lembradas para chamar a atenção em relação ao distanciamento entre a realidade dos alunos e os conteúdos trabalhados.

Olha, eu me lembro de muita leitura de História, né. daquelas datas comemorativas, História do Brasil mais nesse âmbito. Eu nunca... nessa época a história não foi discutida na sala de aula. Minha história, falar de mim, (...) em nenhum momento. Só se remetia a livro, questões, perguntas, basicamente isso. (aluno 01, 20/01/2008).

Como já dissemos, o questionamento feito pelo fato dos professores não trabalharem com a história de vida dos alunos é uma crítica aos conteúdos que não consideravam a realidade vivenciada pelos alunos de origem rural. O ensino estava baseado em metodologias que exigiam habilidades de memorização para responder de maneira eficiente às atividades propostas pelos professores, ou seja, pouca era a preocupação dos docentes em compreender o universo cultural e sócio-econômico das crianças.

Para a aluna 07, as atividades interdisciplinares eram consideradas práticas inovadoras e que levaram os alunos a se interessar e se identificar com os temas históricos. A leitura, por exemplo, de um livro escrito por Mahatma Gandhi se opõe às práticas que exigiam uma relação memorialística com o saber. O modelo de professor também aparece como uma possibilidade de trabalho pedagógico diferenciado ao abordar assuntos relacionados à Revolução Russa e a Guerra Fria.

Posso falar do ensino médio porque tinha um professor que ele tinha uma visão de História assim mais ampliada, digamos assim. Eu lembro que ele contava, na época, toda essa questão da Guerra Fria, a Constituição da União Soviética que é uma coisa que me marcou, né. Ele tinha toda uma dinâmica e ele falava o nome daquelas cidades e datas da Rússia. Porque antigamente era difícil, né. Eu estudava pra sempre colar na prova. E, também, no ensino médio eu fiz um trabalho bem legal. (...) E nos lemos o livro do Gandhi é a obra do Gandhi. Daí teve um direcionamento pra área da linguagem, da Língua Portuguesa e as questões de História. Aí eu lembro que eu li e gostei do livro. E daí teve o trabalho e eu tirei dez no trabalho e a professora ainda me elogiou e tal. E foi bem legal. Esses eu lembro que foi uma coisa, assim, diferente do que

era o ensino na escola de decorar datas e nomes de vários assim onde aconteceu alguma coisa. (aluna 07, 20/01/2008).

O professor emerge como um modelo de formação, tendo em vista sua relação segura com o conteúdo ou quando sabia com precisão as datas e nomes das cidades russas envolvidas no processo de formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

As experiências de autoritarismo e preconceito pela origem rural dos entrevistados nas escolas urbanas expressaram suas preocupações com uma formação de professores que considere a realidade dos alunos de origem rural no desenvolvimento da aprendizagem. As relações estabelecidas no âmbito do ensino de História revelam a definição do que seria o “ensino tradicional” pautado na memorização dos conteúdos escolares. Os modelos de professores de História também compõem suas representações sobre a formação docente quando aparecem como influenciadores de decisões na vida pessoal, como no caso da aluna 09.

A escola urbana é representada em suas lembranças pelo autoritarismo e preconceito dos professores em relação ao homem rural. A formação de professores é questionada por não considerar aspectos da cultura do campo no processo de ensino. Neste sentido, as práticas de memorização de conteúdos históricos que não faziam parte da realidade dos alunos são lembradas, de modo a configurar a perspectiva de estudo sobre o passado que predominava nas escolas.

1.4. A educação religiosa em seminários e conventos.

O ensino religioso foi uma realidade vivenciada por alguns alunos durante o ensino médio. A entrada em conventos e seminários demonstrava o desejo familiar por este tipo de formação. Outro motivo era a possibilidade de freqüentar uma escola que oferecesse condições de moradia e melhor qualidade de estudos aos filhos. Os gastos com o transporte escolar comprometiam a renda de algumas famílias. Sendo assim, a opção pelos estudos nos seminários e conventos também envolveu fatores econômicos como no relato do aluno 06.

(...) oportunidade do ensino médio ainda o melhor era mesmo no seminário, né. Inclusive pelos custos. Economia, né que a gente não tinha muita condição de estar se movendo para longe, né para fazer o ensino médio. Então o pai viu esta oportunidade e colocou a sugestão, explicou e eu acabei aceitando também, né. Inclusive já havia outros, inclusive, que já faziam parte deste

seminário que eu estudava. Daí então eu me inseri com a carta vocacional e acabei indo. Como diz, meio escolha direcionada, mas fui e acabei gostando até. Fiquei um bom tempo lá. (aluno 06, 14/01/2008).

Percebemos que o estudo no seminário era uma estratégia de muitas famílias rurais da região para que os filhos tivessem melhor formação em seus estudos. A aluna 10 optou iniciar uma formação religiosa, tendo em vista ser uma tradição muito valorizada na família. Porém, o ensino médio foi realizado em escola pública localizada na cidade.

Porque na época também era muito forte a idéia de você ser educado na religião e na minha família era muito forte isso. Ai eu fui para colégio de freira. Aí foi o colégio diferente, mas não era no internato. O internato tinha até a oitava série e fui estudar em colégio público também. (aluna 10, 15/01/2008).

A aluna 09 começou a freqüentar o convento com o objetivo de seguir a vida religiosa. Era um estabelecimento que funcionava em regime de semi - internato e que permitia que as alunas freqüentassem as escolas públicas do município. A relação próxima com uma professora de História é avaliada positivamente pela aluna 09. Esta professora é lembrada tanto pelos questionamentos que fazia sobre suas concepções de mundo e vida religiosa como pela prática em sala de aula. Percebemos que a amizade construída entre a aluna e a professora funcionava, em certo sentido, como uma compensação ao distanciamento que sentia em relação aos outros alunos. Sobre este sentimento nos relata que: “(...) existia certo repúdio de mim, né. Não sabiam o que falar comigo, (...) e eu também não me sentia (...) uma adolescente normal. Pelo fato de que se conversava sobre bares, sobre festas, sobre namorados e essa não era a minha realidade”. (aluna 09, 13/01/2008). Assim relata a amizade que tinha com a professora.

Eu tive muita amizade com uma professora. Essa professora era uma professora de História no ensino médio. E ela me deu aula tanto na escola pública, quanto na particular que era o colégio das irmãs e ela não me.... não colocou o que ela pensava pra mim. Mas ela me fazia questionamentos. Ela me fazia... até mesmo insinuações sobre o fato de eu estar no convento, de seguir uma vida religiosa. Eu lembro assim que ela conversava comigo, assim, não com relação ao que eu podia e eu não podia fazer, mas com relação à perspectiva de vida, de mundo, de liberdade, de alienação. Hoje eu entendo um pouco do que ela queria me dizer. E eu lembro que ela foi uma pessoa que me trouxe muitas reflexões. E ela a única professora que não fazia prova, eu me lembro disso também. Ela era a única que não fazia prova. (aluna 09, 13/01/2008).

A prática da professora é destacada pelo fato de não aplicar avaliações, segundo um modelo que confere uma nota a aprendizagem dos alunos. O livro didático em suas recordações aparece como uma referência do conteúdo, mas não era o definidor das opções teóricas e da abordagem realizadas pela professora. O estudo do passado para entender as conseqüências dos eventos é visto como uma metodologia que produzia o interesse dos alunos pelos conteúdos.

Ela iniciava um capítulo do livro didático. Ela seguia o livro didático. Mas eu lembro, assim que a gente nunca ficava lendo o livro didático. Isso era pra ler em casa como um conteúdo de apoio. Só a seqüência dos conteúdos no livro didático. Ela conversava, colocava fatos, apontava pra outras coisas assim, o que isso refletia quais as conseqüências disso hoje. Então se a gente tinha curiosidade sobre o assunto a gente lia em casa no livro. E as provas dela eram textos sobre o que a gente tinha entendido do assunto, né. Então, o tempo todo era isso, né. Trabalhos em grupos. Perguntas que a gente colocava a opinião da gente sobre aquilo. Enfim, era assim, bem dinâmico o trabalho dela... bem, bem legal. (aluna 09, 13/01/2008).

O trabalho em grupo e a avaliação a partir de textos em que os alunos poderiam expressar suas opiniões sobre os conteúdos trabalhados são evocados como uma possibilidade de aprendizagem crítica e significativa para a vivência escolar.

Para a aluna 10, os conteúdos estudados nas escolas urbanas causaram um estranhamento por tratarem de realidades distantes das vivenciadas e conhecidas pelos alunos sobre o campo. Não havia uma proposta didática que relacionava a realidade dos alunos e os temas trabalhados em classe e nem a justificativa de seu estudo.

Ah, muito esta questão da antiguidade, né. Na quinta série o meu primeiro contato foi assim aquela “bak”, né. Você vai estudar Grécia Antiga não tem como estar na quarta série. Na verdade a História eu só fui entender isso na sexta, sétima série, né. Por que voltar tão atrás, assim, pra compreender o atual. Mas, assim eu lembro que são o que a gente ainda estuda hoje a questão da antiguidade até os... o processo atual. (aluna 10, 15/01/2008).

O estudo em conventos e seminários justifica-se por ser uma opção valorizada pelas famílias, para que os filhos seguissem a carreira religiosa, permitindo uma economia nos gastos familiares. Outra motivação estava relacionada à idéia de que as escolas religiosas possuíam um ensino de melhor qualidade do que as escolas públicas. Há lembranças de posturas críticas dos professores, quanto aos conteúdos históricos, e de uma relação mais próxima deles com os alunos. Estas situações lembradas visam demonstrar a importância do comprometimento do

professor em vincular a realidade dos alunos com os conteúdos históricos.

1.5. O ingresso nos Movimentos Sociais e o envolvimento com o Setor de Educação.

Os tempos, os motivos e as formas de integração dos entrevistados nos Movimentos Sociais são variados e representam uma mudança em termos de condições de trabalho e de continuidade dos estudos. As relações com o Setor de Educação do MST e com a prática política são destacadas como fundamentais para o desenvolvimento de um ensino que tenha como ponto de partida a realidade e as relações vividas no campo. As lembranças compõem um conjunto de representações que defendem uma formação de professores específica e comprometida, no nível da militância, com as demandas da população do campo. Além disso, as propostas de ensino são tratadas como experiências diferenciadas valor porque pretendiam orientar os conteúdos para a ação política.

A família, na maioria dos casos, é o ponto de contato dos indivíduos com os Movimentos. A entrada do aluno 01 no MST ocorreu através da participação de sua mãe na presidência do Sindicato das Mulheres Trabalhadoras Rurais. Incentivada pelo diácono da paróquia que freqüentava, no interior do Paraná, se envolveu em questões relacionadas à defesa dos direitos trabalhistas das mulheres agricultoras. Após a sua participação em uma manifestação do MST, em Curitiba, recebeu o convite para integrar no Movimento. Foram sentidas mudanças no âmbito das relações familiares, porém, na narrativa do entrevistado, a mãe assume a imagem de modelo de militância.

Assim, a mãe começou a tomar mais postura, né e contrariar o pai. De ir pra São Paulo porque assim até hoje porque a mãe controla, né, ajuda administrar, ajuda a manter isso. Ela começou e o pai começou a ter ciúme dela por ela ser dirigente, porque ela ficou mais fora de casa. Vixe! E um pouco assim a mãe foi espelhando a gente. (aluno 01, 20/01/2008).

O aluno 01 sentiu uma mudança no comportamento dos colegas da escola depois que ingressou no MST. Havia, em sua escola, uma espécie de segregação entre os alunos pertencentes ao MST e os de origem urbana. Alguns conflitos envolvendo as crianças do MST acabaram mobilizando uma disputa de forças entre os alunos do campo e da cidade. Os alunos Sem Terra começaram a expressar sua identidade, no momento em que se mobilizavam coletivamente para

combater situações preconceituosas vivenciadas na escola. Neste caso, a identidade fortaleceu um processo de segregação dos alunos Sem Terra.

E eu lembro uma vez, assim, tinha um canto que era só nosso e daí tinha o canto da cidade. A gente não se misturava. Não se misturava nem brincando. Na hora do recreio, tudo era separadinho. E daí eu lembro uma vez que teve um menino que puxou uma briga com um menino Sem Terra e coitado do menino, porque daí o pessoal pegaram ele na rua e deu uma lição. E o menino xingou ele e tal. E daí teve o período que teve só a dos Sem Terra. (aluno 01, 20/01/2008).

O fortalecimento do grupo das crianças Sem Terra motivou a coordenação pedagógica a criar uma turma que acolhesse somente os alunos que eram integrantes do MST, com o objetivo de findar com os desentendimentos na escola.

Diferentemente do aluno 01, parte dos entrevistados conheceu o MST depois de terminar o ensino médio. A saída do campo para morar e trabalhar na cidade marca as lembranças da maioria dos entrevistados. As dificuldades de trabalho e estudo compõem um conjunto de representações que percebem o urbano como um lugar de privações e choques entre valores do campo e da cidade.

Após trabalhar na reposição de prateleiras em um supermercado e terminar o ensino médio, a aluna 02 se casa e volta a morar no campo. Todavia, o marido ficou desempregado depois de atuar como técnico em agricultura. Esse foi o motivo da sua entrada no MST. As expectativas de trabalho, por ter completado os estudos e participado de uma experiência como professora em projeto da alfabetização, aumentaram a possibilidade da entrevistada de desenvolver atividades educacionais no assentamento.

Daí que a gente entrou. E também pela necessidade, né. Naquele primeiro momento foi pela necessidade, porque até então não tinha outra expectativa de trabalho, de nada. (...). E como lá não tinha ninguém mais preparado assim, que pudesse ter condições de dar aula, daí eu comecei a dar aula num projeto que teve do PRONERA, né. Programa de jovens e adultos do PRONERA de reforma agrária. Aí eu comecei e dei aula dois anos. Dei dois anos de aula para jovens e adultos. (aluna 02, 13/01/2008).

O agravamento da situação financeira da família foi considerado a causa direta da sua permanência no MST, além da possibilidade de atuar como professora no assentamento. Em suas lembranças, a militância política é exaltada quando destaca o empenho da comunidade do acampamento na realização de atividades referentes ao trabalho coletivo. Quando recorda do seu

envolvimento com a prática política considera que “o fazer do professor” não se separa do seu “fazer político”. A formação do professor militante é incorporada em sua concepção de educação.

Quando tem um trabalho voluntário vão todos. Vamos fazer uma limpeza geral, então vai todo mundo. Lá tem um casarão que são feitos cursos no Movimento. Tem uma casa muito boa que era da fazenda, então, a gente tem lá. Então, a cada quinze dias as mulheres vão lá pra limpar. Então, têm vários, vários acordos lá dentro. E tem cursos fora do movimento, tem cursos em Curitiba, tem ocupações de pedágio, tem ocupações na fazenda. (aluna 02, 13/01/2008).

A prática política é percebida como requisito para o entendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Há o entendimento de que serviria para realizar a seleção de conteúdos e a sua relação com as problemáticas e demandas do assentamento. Isso pode ser verificado no trecho seguinte.

As questões de matemática relacionadas às atividades que eles produziam na própria... no próprio lote ali, né. Na produção de mandioca trabalhava a questão da tonelada, o preço da mandioca, mais a questão do leite que eles vendem leite como é que faz. Então tudo o que eles traziam os textos que eles construíam era tudo, através das coisas que eles tinham mesmo. Pegava a realidade, mas também ia pra totalidade, né. Porque você não pode também ficar naquele mundinho ali, né, mas tentava comparar a nossa realidade com a realidade do Brasil, do mundo, assim como um todo. (aluna 02, 13/01/2008).

A mudança de expectativa em relação ao trabalho e à permanência no campo são os motivadores da sua entrada no MST. Já as relações estabelecidas na convivência entre os integrantes e sua atividade pedagógica no Setor de Educação possibilitaram-lhe o fortalecimento de sua identificação como Sem Terra.

A participação em projetos educacionais desenvolvidos, a partir do seu envolvimento com setores da Igreja Católica, é o que aproxima a aluna 03 dos Movimentos Sociais do campo. Após concluir o curso de Magistério participou de atividades sindicais no que diz respeito à formação política de lideranças e na organização de trabalhadores rurais. Pelo seu envolvimento nestas atividades foi convidada para se integrar na Assesoar, atuando na administração de crédito agrícola para pequenos agricultores.

Na Pastoral da Juventude aí a partir da Pastoral da Juventude eu comecei

em ir encontros em função mais dos sindicatos mais ligados aos trabalhadores rurais e desse encontro eu já fui mais inserida nas atividades do sindicato tanto dos seminários, dos congressos e encontros (...). Entrei na direção do sindicato. Fui trabalhar como monitora quase cinco anos. Aí foi tanto uma função tanto de atendimento ao público nessa linha mais (...), como de organização mesmo de trabalho de base, as reuniões, trabalhos pra fazer formação de lideranças, a organização de mobilizações a gente tratava também. (aluna 03, 17/01/2008).

Já para a aluna 04, que saiu da comunidade em que morava com a família para continuar os estudos, a entrada no MST aconteceu após o incentivo de uma de suas irmãs que era assentada na Bolívia. Na cidade, a aluna 04 trabalhou em casa de família, concluiu o ensino fundamental em Educação de Jovens e Adultos após sete anos fora da escola. O estudo era feito em casa por meio de apostilas e com a realização de avaliações presenciais. Sem expectativas de melhoria de trabalho e de continuidade de estudo no ensino superior se integra ao MST. Recebeu o convite para participar do Setor de Educação do assentamento e de cursos de formação.

E comecei a participar de encontro. Daí eles estavam pensando na escola itinerante e eu já gostava da educação. Daí ela disse “Olha, tem uma pessoa assim, assim que pode contribuir”. Daí ela falou assim: “Olha, você não tem experiência, mas daí o Movimento dá curso e daí você tenta. (aluna 04, 16/01/2008).

Como educadora na escola itinerante relata a perspectiva de trabalho e os conteúdos das aulas de História no assentamento. O foco de estudo era a história do MST relacionada com a história de vida familiar dos alunos. Porém, as atividades referentes às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa ocupavam centralidade no processo de ensino, tendo em vista que a preocupação era a alfabetização das crianças.

A história a gente tentava resgatar um pouco da história do Movimento, digamos: História de vida, história dos pais, deles de como se inseriram no Movimento, mas era muito difícil, né. Nós dávamos ênfase em Matemática e Português, uma pinceladinha. Eu vejo muito agora que era muita pouca coisa e podia ter fluído bem mais. (aluna 04, 16/01/2008).

A perspectiva de estudo é a utilização da abordagem da história de vida para o processo de construção da identidade das crianças Sem Terra. Há a compreensão de que o resgate da história de vida poderia criar condições de um trabalho mais articulado com as questões da alfabetização.

O envolvimento do aluno 05 com o MAB aconteceu quando morava com a família no município de Três Barras no Paraná. Este momento é relembado pela tensão vivida nas mobilizações de trabalhadores rurais visando a desapropriação de terras no estado. O envolvimento familiar é encarado como definidor da sua entrada no MAB e a atuação no Movimento passa a constituir a sua identidade política nos momentos de tensões nas mobilizações que participou.

Então, o movimento... eu já participei de algumas ações do movimento quando em morava lá em Três Barras ainda. Em 95 teve uma mobilização de agricultores pra pressionar o governo do Paraná para assinar o convênio de desapropriação das terras, né, do reassentamento. E nessa oportunidade eu... passaram alguns ônibus, né, com o apoio da prefeitura e eu fui como meu pai, meu irmão mais novo. Fomos nesse encontro. Então a gente já começou a ver o povo fazendo mobilização, né. Estourando o portão do parque de máquinas da usina, né. Então aquela questão de pressão mesmo, de viver aquela tensão ali quando o povo está manifestando a política, né. (...). E aí fui para Curitiba, também, em 96, acho que foi em 96 que foi pra Curitiba, também. Então foi aí que eu comecei a entrar no movimento. Eu diria que atuando um pouco mais eu comecei, a partir de reassentado, né. Então em 98 a convite do meu irmão mais velho, né, que eu fazia parte da comissão da juventude reassentada. Eu comecei participando de alguns encontros onde era debatido, tinha espaço pra gente falar aí comecei a participar mesmo junto com a juventude reassentada. (aluno 05, 13/01/2008).

Depois de concluir o ensino médio, o aluno 05 foi morar em Curitiba. Seu objetivo era encontrar melhores condições de trabalho. Frustrado com as condições de salário e das atividades oferecidas mudou-se para Cascavel, cidade mais próxima do reassentamento onde vive atualmente. Não encontrando condições favoráveis de sobrevivência, voltou para a comunidade onde morava. Depois disso, recebeu o convite para participar de uma cooperativa, cujas atividades privilegiavam a produção agroecológica. Percebemos que as lembranças da entrada no MAB estão relacionadas com as vivências familiares e as recordações de trabalho no campo.

O envolvimento da família com o MST também se manifesta no relato do aluno 06. Seu pai começou a participar do Movimento, enquanto ainda freqüentava o seminário. Depois da sua saída da ordem religiosa foi morar em Curitiba na tentativa de trabalhar e continuar os estudos. Em visita ao assentamento conheceu o trabalho do Movimento. A imagem que tinha do MST, como sendo um espaço violento, se transforma ao entrar em contato com os Sem Terra.

Antes eu tinha até aquele receio que a mídia coloca pra gente, né,

quando... da violência que acontece, do vandalismo, né. Então, mas daí lá eu já acabei conhecendo um pouco. Mas não tive nenhuma parte de inserção, né. Apenas conheci e fiquei mais por dentro do trabalho do movimento. Mas, daí, depois, já não tive mais nenhum contato, né. Aí depois de um ano, dois anos que eu saí de Curitiba daí eu acabei voltando de novo no movimento. (aluno 06, 14/01/2008).

Quando voltou a morar com a família, em Santa Catarina, estranhou as condições de algumas famílias que ainda moravam em barracos cobertos por plásticos negros. Não havia energia elétrica e nem saneamento básico em suas casas. O contraste em relação às condições de estrutura encontradas nas cidades é gritante para o entrevistado. Porém, as relações baseadas no trabalho coletivo e na solidariedade entre as famílias acabaram motivando sua permanência no Movimento.

A própria questão da convivência totalmente diferente, né. Porque é mais contato humano que acontece é bem mais forte na relação de assentamento lá, então. Foi um choque assim no início, mas nada desesperador. Fui levando, fui até gostando no início quase num ritmo de férias, mas depois acabei me fixando e acabei gostando das relações que lá aconteciam e tudo. (aluno 06, 14/01/2008).

No depoimento da aluna 07, percebemos o choque entre as condições de vida na cidade e as do assentamento onde foi morar com o pai, em Sorocaba. O trabalho coletivo e as relações entre as famílias também são relatadas pela aluna 07, constituindo sua identificação com o grupo.

Ah, eu achei diferente por causa da visão do MST que a gente tem da mídia, né. Foi o primeiro contato que eu tive com o Movimento dos Sem Terra e já na perspectiva de morar ali. Então são duas coisas muito grandes muito juntas. Aí você conhece, vê a organização. Eu vi no assentamento que é muito importante pra nós a questão da solidariedade do companheirismo e eu via isso. Mas é difícil dormir lá num barraco de lona, dava uns 4x4 feito de bambu. E era muito frio. Parecia que eu ia morrer de frio naquela noite. Porque ele foi sem móveis e sem nada para ocupação e daí era longe, né. (...) Era mais de quinze quilômetros. (...) E aí eu... não tinha cama, não tinha nada no barraco, né. Dormindo no chão e tudo... Mas daí você começa a conversar com as pessoas e isso te dá força. Várias pessoas estão juntas pelo mesmo motivo e isso te dá força, e aí quando eu cheguei mesmo e me propus a fazer um cadastro. Eu me propus a ajudar. Eu falei: Já que eu estou aqui eu me propus a ajudar, né. Aí a gente estava organizando a turma de EJA. (aluna 07/01/2008).

A sua permanência na comunidade foi resultante da identificação com os objetivos e do

sentido de união e solidariedade encontrado nas relações entre os Sem Terra. A atuação em atividades educacionais também faz parte das lembranças dos entrevistados. Em alguns casos tornam-se definidoras de sua militância política, como no caso da aluna 09, que conheceu o MST através de uma tia.

Depois do falecimento do marido, sua tia enfrentou dificuldades financeiras e percebeu no Movimento uma possibilidade de sobrevivência no campo. Esse não foi o primeiro contato da aluna com o Movimento. Durante o ensino médio participou de uma atividade escolar que previa a realização de entrevistas com acampados. O objetivo era desenvolver a alfabetização de crianças acampadas, entretanto o projeto da escola não teve continuidade. Em visita à tia no acampamento foi convidada para participar da construção da escola na comunidade. Diferentemente dos demais alunos, sua inserção no MST não foi motivada, no primeiro plano, por sua identificação com a proposta política do Movimento. Na verdade, a possibilidade de continuar os estudos e de atuar na carreira docente são as motivações da aluna, influenciando sua decisão de participar dos quadros da militância do Movimento. Consideramos que a relação familiar também atuou como motivação para que a aluna se identificasse com o grupo.

Aí eu contei que eu estava fazendo magistério, e que eu fazia estágio e tal. E o pessoal me convidou para acampar para ajudar, pra construir a escola. Então desde o início eu fui não pelo fato de me acampar, de conseguir um pedaço de terra. Foi pelo fato da escola dentro do movimento. (aluna 09, 13/01/2008).

A aluna 10, quando foi morar em Curitiba com o objetivo de trabalhar e cursar o ensino superior, soube que o pai tinha se mudado para um acampamento do MST. Depois de sua frustração em não poder cursar a faculdade de administração por falta de recursos financeiros, decidiu visitar os pais durante as férias do trabalho e não retornou para a capital do Estado. Recebeu a proposta para participar da construção da escola itinerante na comunidade. A decisão de contribuir com o Movimento está relacionada à admiração em relação a profissão da mãe, como professora.

Então, eu ingressei e a gente já começou as atividades. Isso, talvez, foi o que contribuiu um pouco para permanência, para minha permanência no acampamento. Porque eu comecei com uma atividade e, também porque era uma atividade que eu gostava. (...) sempre admirei muito o trabalho da minha mãe tanto que eu nem voltei para o trabalho em Curitiba para ir para o acampamento.

Então, foi uma experiência muito boa. . (aluna 10, 15/01/2008).

No caso do aluno 01, o curso de Magistério realizado no ITERRA no Rio Grande do Sul, produziu uma mudança em suas concepções sobre educação e do ensino de História, assim como, o fortalecimento da sua identidade docente. Por ter sido uma experiência de ensino diferenciada, relata que sua história de vida foi considerada no processo de formação. Esta recordação é colocada em oposição às suas vivências escolares anteriores. No curso de magistério passou a conceber o processo histórico como uma construção social que possibilitaria abordar as contradições existentes nas ações dos grupos. Deixou de ter uma visão naturalizada e sem conflitos da História.

Foi assim muito importante. Foi totalmente ao contrário da experiência na educação. O ensino médio lá. Imagina então um adolescente chegar num espaço todo estruturado. (...) cheio de estudante trabalhando estudando, e núcleo de base, na ocorrência, avaliando então assim foi... e todas as aulas com intenções com um método que vai fazendo você... Olha, foi assim completamente diferente. Daí lá a minha história foi considerada. E a primeira coisa foi fazer a história de vida e eu nunca tinha feito história de vida. Foi bem legal. E as aulas de história lá foram sensacionais, né. Elas, totalmente, rompiam com essa coisa linear, né, mostrar muito mais a contradição na História. Mostrar a História como algo em construção, né, da possibilidade e não dada. (aluno 01, 20/01/2008).

O discurso que afirma um ensino diferente é evocado para qualificar a proposta de ensino de História proposto pelo MST. Defende-se a alteração de uma visão linear da história por outra em que se privilegia o estudo das relações de poder presentes na sociedade.

Contudo, as dificuldades na atuação docente nas comunidades estão presentes nos relatos dos alunos. De um lado, a falta de formação no magistério foi um dos problemas encontrados, embora o MST disponibilizasse cursos de capacitação aos educadores. E de outro, a intensificação do trabalho nas lavouras prejudicava o comparecimento dos adultos no projeto de alfabetização financiado pelo PRONERA, como podemos ler no trecho a seguir:

Então daí eu sofri bastante no início, mas as próprias crianças que estavam fazendo ensino fundamental acabavam ajudando bastante, né. Como dizia, eu tinha o conteúdo, eles tinham o conhecimento da realidade. Então a gente ia debatendo e as aulas até ficavam interessantes. A gente fazia isso geralmente à noite até por causa das atividades da roça. Então pegava ali no finalzinho da tarde. Mas daí aos poucos foi definhando porque daí começa o tempo da colheita. Então é muito complicado o PRONERA no tempo da colheita

dentro dos assentamentos porque daí o pessoal fica 24 horas em função disso, né. Então as aulas acabam sendo meio abandonadas e daí já neste período da colheita daí eu já fui convocado para o terceiro curso de capacitação que daí eu fui indicado para fazer o curso de Pedagogia. (aluno 06, 14/01/2009).

Para a aluna 07, um desafio foi definir qual conteúdo selecionar no ensino, explicando que os livros didáticos eram usados como uma orientação para determinar o que deveria integrar a alfabetização dos alunos. As aulas foram planejadas de modo a explorar o contexto de vivência das crianças em relação ao trabalho. O objetivo de ensino era oferecer o aprendizado de conteúdos e habilidades de leitura que permitisse a sua aplicação na prática do trabalho e na formação militante.

A gente tinha muitas dificuldades e não tinha formação. E a gente seguia muito os livros didáticos e assim, como a gente percebeu, que as turmas eram bem heterogêneas então tinham vários níveis de aprendizado ali. Então, os conteúdos eram os mesmo que a gente vê na terceira e quarta série. Todos numa sala e a gente teve que planejar melhor para atender esta demanda, e para que os educandos não se desinteressassem de estudar, né. Então, atender a necessidade deles que era de ler a bíblia, (...), estudar a publicação do Movimento. Então a gente tentava conciliar tudo isso quando ia planejar a aula. (aluna 07/01/2008).

Concluindo, as lembranças sobre a entrada nos Movimentos Sociais e da relação com os projetos educacionais desenvolvidos nas comunidades são utilizadas para confirmar as mudanças de vida dos entrevistados e de suas concepções de ensino. As experiências de trabalho e expectativas de continuidade de estudos nas cidades são os fatores que interferem na decisão de integrar os quadros de militância e nos Setores de Educação. Os Movimentos ofereciam oportunidades profissionais aos entrevistados, com o objetivo de aproveitar o nível de escolaridade destes para atuar nos projetos educacionais. A influência da família também constitui em elemento positivo na definição do retorno ao campo e da sua participação nos Movimentos. Conjugado a isto está a qualidade das relações vivenciadas nas comunidades, as quais, em suas narrativas, aparecem orientadas por valores de solidariedade e pelo trabalho coletivo.

As experiências em projetos educacionais nos Movimentos, embora a pouca formação e a prática em sala de aula são qualificadas, como “diferentes”, na medida em que permitiam estabelecer a relação entre a realidade vivida no campo e os conteúdos curriculares. Ao estabelecer a diferenciação entre a proposta educacional do MST e as referentes às escolas rurais

e urbanas, percebemos que os relatos buscavam qualificar a proposta de formação de professores dos Movimentos, como a mais adequada à realidade rural.

No próximo item, propomos uma discussão sobre os significados atribuídos aos conteúdos históricos e dos usos do ensino de História, a partir das memórias dos entrevistados sobre sua prática de estágio nas escolas rurais.

2. Experiências de estágio: os usos do ensino História.

As questões abordadas no roteiro de entrevista foram ampliadas na medida em que em as narrativas resgatavam reflexões sobre o processo de formação docente. Direcionamos nossa atenção, portanto, aos relatos sobre o estágio supervisionado entrevistados, nos quais pudéssemos nos aproximar dos significados atribuídos aos conteúdos históricos em sala de aula. Neste sentido, pretendemos indagar nestes depoimentos: quais os usos da História nas práticas de ensino? Qual finalidade e quais abordagens teóricas predominam em suas narrativas sobre o passado? Quais as relações estabelecidas entre a realidade da comunidade escolar e os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula? Há a presença de práticas de valorização da memória coletiva ou da compreensão do processo histórico como uma construção social?

Partimos do pressuposto de que o ensino de História é o espaço em que diferentes perspectivas e narrativas sobre o passado se manifestam associadas ao lugar social ocupado pelos indivíduos na sociedade. Essas narrativas expressam suas representações sobre o ensino de História e de sua finalidade na sociedade. Há que se considerar, no processo de rememoração, os aprendizados obtidos e significados atribuídos às suas experiências escolares, à militância política e à formação de professores, para compreender os usos da História no contexto da sala de aula.

O estágio foi composto por dois momentos, sendo realizado em duplas: o primeiro foi realizado em turmas de alfabetização de jovens e adultos, e a segundo nos anos iniciais da educação básica. Um dos problemas levantados pela aluna em seus depoimentos dizia respeito à realização de estágios em escola urbana. As alunas que estavam em período de amamentação realizaram o estágio nas escolas urbanas para que seus filhos não fossem submetidos às constantes viagens até as escolas rurais da região. Quanto ao tratamento recebido nas escolas, foram poucas as situações em que perceberam um distanciamento dos professores em relação ao seu pertencimento ao MST.

Uma questão que permeou as narrativas dos entrevistados girou em torno do limite imposto, em algumas escolas, sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados com os alunos. O currículo estava organizado a partir de temas que deveriam ser desenvolvidos semestralmente. Cada disciplina contemplava um conjunto de assuntos, pelos quais o processo de ensino seria conduzido. Embora a organização privilegiasse uma abordagem temática de estudo, os entrevistados perceberam que havia uma fragmentação entre as disciplinas. Isso se verificou pelo reduzido tempo de estudo destinado à disciplina de História.

História, assim, a gente trabalhou História, como era o primeiro contato com os alunos trabalhamos a questão da História de vida deles. A história de vida dos educando e como a gente estava trabalhando os números decimais, também na matemática, a gente tentou fazer, trabalhar de maneira interdisciplinar, embora a escola tivesse alguns limites nesse sentido, mais um pouco a história dos números, trazer... para esclarecer um pouco isso. Eu trabalhei com uma segunda série, então foi um pouco do que a gente pode trabalhar. E até porque umas das dificuldades, o que era? A gente tinha uma hora por semana pra trabalhar História na escola. Então foram não foram duas, nem três semanas de estágio, três semanas de estágio então foram três horas de História. Daí como era segunda série como era a História de vida deles até eles contar a história, e aí no processo de escrever história, né. Dá pra trabalhar o Português junto. Então a gente teve pouco tempo e daí era esse o período que a gente tinha para trabalhar História. (aluna 10, 15/01/2008).

É interessante notar que houve uma aproximação entre a história de vida, como método de ensino, e a abordagem da Matemática a partir da história dos números.

A opção de trabalhar com a produção da história de vida, a partir de textos, serviu de orientação para o trabalho metodológico do aluno 06. O estudo incluiu o planejamento, o desenvolvimento e a confecção de um memorial, no qual os alunos pudessem reconstruir a trajetória histórica das suas famílias, estabelecendo relações com a vida no assentamento. Quando relata o trabalho com conteúdos de outras disciplinas elas parecem estar fragmentadas do processo da construção da história de vida dos alunos, como por exemplo, no incentivo à realização de cálculos mentais sem referência à realidade econômica vivida no assentamento. A utilização de músicas, consideradas ponto de partida do estudo da geografia, objetivou construir referências culturais e identitárias entre os alunos, de modo a permitir o reconhecimento e a valorização das singularidades culturais da localidade onde vivem. Percebemos que em sua prática há uma maior integração entre os conteúdos das outras disciplinas e a produção da história

de vida.

Eu sempre trabalhei mais com construção de texto, né, de pesquisa deles. Todo dia já no primeiro dia então como tema de casa a pesquisa com a própria família, né. Para ver a participação da família nesta história de vida que eles fizeram, né. A avaliação foi a construção desta história de vida deles, a origem deles de itinerância, né. Nós fizemos um planejamento (...) para elaboração deste memorial. Então as outras atividades geralmente eram elaboração de cartazes, gráficos. Na questão matemática eu trabalhei bastante gráficos. Mais atividade também de cálculo mental. Em Geografia a gente fez desenhos, né. Trabalhou com músicas que trazem uma questão geográfica para eles elaborarem outra música a partir do espaço geográfico deles, familiar deles. Então teve mais outra atividade, mas já era mais atividade dinâmica mesmo, de brincadeiras, que trouxesse mais uma relação corporal deles, de amizade entre eles. Na hora que eu cheguei eu percebi que eles só tinham uma relação só na hora do recreio. Na sala de aula eles eram totalmente individualizados. Então a própria disposição em sala de aula já foi em círculo tentando trabalhar a relação deles, o diálogo entre eles. Então este memorial no final foi uma avaliação, né. Assim eles contaram a memória e viram semelhanças entre eles de alguma origem, né, inclusive, uma proximidade ou até uma própria relação de família, né, da própria atividade que eles estão fazendo. (aluno 06, 14/01/2008).

O trabalho com as memórias individuais foi mobilizado, no ensino de História, de forma a possibilitar aos alunos o reconhecimento das semelhanças entre as trajetórias de vida das suas famílias, produzindo pontos de contatos constitutivos de uma memória coletiva. Neste aspecto, a construção identitária valorizaria a prática cultural presente nas relações familiares. Um terceiro elemento pode ser destacado neste processo identitário: o trabalho.

As condições de trabalho e as mudanças sociais resultantes da alteração da condição de aviários para pequenos agricultores é o foco das questões trabalhadas pelo aluno 06 com as crianças. A produção de histórias de vida parece ter sido orientada por questões que objetivavam destacar as ações dos indivíduos na transformação da sua condição social. Dessa forma, construiu um encadeamento linear das experiências familiares, justificando o lugar social ocupado no presente.

A princípio esta questão da itinerância deles também do aviário, (...). Daí eles fizeram a história de vida desta itinerância deles até eles chegarem ali. O que eles fazem? Qual é a questão desde quando eles chegaram o que eles começaram a fazer na família? A relação da família do tempo de hoje o que mudou na relação da família? Então, mais do que tudo a origem deles mesmo. (aluno 06, 14/01/2008).

De outro lado, o aluno 05 demonstra certa insatisfação quanto à sua prática, no que diz respeito à interdisciplinaridade. A ênfase dada ao processo de alfabetização não incorporou os conhecimentos históricos e geográficos na aprendizagem, e sua prática ficou concentrada em processos burocráticos de conhecimento de números e da construção de sílabas pelos alunos. Para ele o estágio foi uma prática carente de possibilidades metodológicas, pois “(...) eu não consegui trabalhar muito a questão interdisciplinar. Matemática, composição dos números (...). Conhecimento das letras, a junção das letras e não trabalhei muito a questão do conteúdo de História e Geografia, né. (aluno 05, 13/01/2008).

Outros entrevistados também relatam que sentiram dificuldades com o trabalho interdisciplinar como no caso da aluna 03. Em sua experiência de estágio em escola urbana, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos foram propostos pela escola. Porém, a liberdade metodológica foi garantida às estagiárias pelas professoras. Os temas de estudos propostos às alunas foram: as plantas, o ar e o relevo. O trabalho apresentou certa fragmentação quanto ao tema referente às plantas. A proposta consistia em realizar a história do uso de sementes pela sociedade. Não há em seu relato indícios e reflexões aprofundadas sobre a perspectiva do estudo e dos seus resultados no aprendizado das crianças, um pouco diferente do que aconteceu nas aulas em que abordara a constituição do relevo do município.

Só sei que fui escrevendo o artigo aí na hora do planejamento, bom, se a gente vai trabalhar plantas, quando chegar a semente, vamos resgatar a história da semente. (...) Aí quando a gente foi trabalhar relevo pegou o relevo para ver (...) trabalhando a História de Francisco Beltrão e como se formou o relevo aqui. A partir disso, chegar a alguns elementos do relevo. A constituição do relevo aqui em Francisco Beltrão, mas, primeiro a gente trabalhou esse histórico com as crianças para daí chegar no relevo. Eu acho que foi um processo inicial da relação com a turma trabalhando história de vida, mas, não foi assim conteúdo de fato. (...). Então, era bom por esse lado que era desafiador, mas, que de fato não é tão simples assim fazer a ligação e tendo que forçar a entrar na História. (aluna 03, 17/01/2008).

A produção da história de vida dos alunos foi o material utilizado para o estudo do relevo. Essas histórias foram utilizadas mais no sentido de confirmar os dados encontrados sobre as transformações do relevo contidos na história oficial do município, do que como ponto de partida de reflexões para a aprendizagem. Isso é verificado quando diz: “trabalhando história de vida, mas, não foi assim conteúdo de fato. (...)” (Idem). No entanto, percebemos em sua prática certa compreensão da história de vida como fonte para o estudo do passado e como possibilidade de

interpretação histórica. Realiza a análise do cotidiano dos indivíduos relacionada à processos históricos ligados às transformações políticas e econômicas. A formação do sujeito construtor da história também aparece como uma das justificativas da utilização da história da vida no ensino. Porém, a aluna sentiu dificuldade em relacionar a abordagem da história de vida e uma perspectiva geral da história.

Esta situação aparece de maneira diferente no relato da aluna 03, no qual pudemos observar algumas questões levantadas e que serviram de orientação para o trabalho com os conteúdos históricos em sala de aula. Há em seu depoimento o desejo de que o estudo do relevo partisse da análise das transformações provocadas pelas migrações, práticas de agricultura e comércio. Por outro lado, em seu relato não há uma reflexão sobre a utilização das histórias de vida dos alunos neste processo. Problematizou questões relacionadas à formação de latifúndios em contraposição à agricultura familiar, mas enfatizou que pelo fato da escola estar localizada no espaço urbano isso dificultou a relação entre o conteúdo e a realidade dos alunos.

No relato ela diz:

Como se deu a ocupação, as origens, os imigrantes, né, que vieram de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul. Como foi a constituição do município, né. Por que a economia gera mais da agricultura do que no trabalho de fábrica na cidade? Comércio, né. Já que tem um comércio mais expandido, mas tem uma agricultura muito forte. A questão da agricultura familiar. Por que aqui não tem tanto latifúndio, né? E também as crianças. Como era o público. Era classe média aqui de Beltrão, porque apesar de ser uma escola pública era no centro aqui, né. E eu falo que isso não deu muita base das escolas que a gente vai trabalhar porque a gente pegou uma turma de segunda série que era uma segunda série mais complicada das três que tinha. Tinha repetente, crianças que ainda não estavam alfabetizadas. Mas a grande maioria já (...) e a gente vê que não é a realidade de segunda série de onde eu venho. Então, o ensino fundamental de nove anos por isso, né. As crianças estão saindo da quarta série sem se alfabetizar, né. E aqui não. A maioria das crianças já está alfabetizada. Já sabem ler. (aluna 07, 20/01/2008).

A entrevistada destacou o problema da alfabetização e o histórico de repetência dos alunos em comparação à realidade escolar do assentamento em que vive no estado de São Paulo. A experiência serviu, em seu discurso, para qualificar positivamente o ensino desenvolvido em projetos de educação ligados ao MST.

Outra experiência, que utilizou o tema “relevo” no ensino, desta vez em escola de assentamento, nos traz mais detalhes da prática em sala de aula. Com o objetivo de fazer com que

os alunos compreendessem a história como uma construção social, o aluno 08, também a partir de uma proposta interdisciplinar, defende em sua metodologia o trabalho coletivo e o diálogo como formas adequadas para vincular a realidade dos alunos aos conteúdos históricos. Em sua proposta, considerou a História a disciplina matriz do processo de ensino-aprendizagem, à qual buscou relacionar assuntos de outras áreas do conhecimento. Sua abordagem buscava aproximar o contexto de ocupação do sudoeste paranaense a três momentos históricos: a chegada dos portugueses ao Brasil, a Revolta dos Colonos, ocorrida na região, e a ocupação do assentamento em que os alunos moravam. Neste sentido, buscou relacionar as ações dos colonizadores, a violência praticada contra os indígenas e a situação das famílias no processo de construção do assentamento.

E a história pra mim foi o fio condutor dessa experiência. O fio condutor na educação tem que ser a História. (...). O que produz a humanidade? (...). A gente trabalhou matemática e a ocupação do sudoeste. Então, a gente trabalhou a questão histórica também. Começou a trabalhar com os portugueses, aí os portugueses vieram pro Brasil. Começamos a trabalhar do amplo para o geral (acho que quis dizer “Local”). Nós íamos chegar à ocupação do sudoeste. Aí começamos a trabalhar os portugueses chegaram encontraram os índios. Onde no Paraná, o que eles fizeram com os índios? A questão histórica a ocupação do sudoeste, a Revolta dos Colonos aqui para depois trabalhar o assentamento lá. (aluno 08, 15/01/2008).

Em sua narrativa, apoece uma relação temporal linear entre os acontecimentos que pretendiam ser abordados com os alunos. Esta linearidade objetivou a identificação entre eventos ocorridos em contextos históricos diferentes. É importante ressaltar que as primeiras ocupações da região foram realizadas por colonizadores espanhóis. As migrações, ocorridas na primeira década do século XX, em sua maioria, descendentes de europeus que moravam nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, são ressaltados na narrativa produzida em sala de aula. Esta narrativa fez parte de uma estratégia que pretendia produzir o reconhecimento e a aproximação dos alunos com o conteúdo, servindo de referência para a formação da sua identidade social e para a compreensão do processo de construção do assentamento em que moravam. O tema de ligação explorado entre as três situações históricas foi a “luta pela terra”, o que se evidencia o comprometimento do aluno 08 com as prescrições do MST, ao considerar o ensino de História um espaço de formação da identidade do Sem Terra.

Na Revolta dos Colonos nós trabalhamos a questão da ocupação do

espaço dos colonos que vieram do Rio Grande do Sul e ocuparam o espaço e (...), aí trabalhamos a questão da terra e a luta. A mesma luta que os índios fizeram... a mesma luta que o estado fez, a mesma luta dos colonos pela terra, a mesma luta que aconteceu aqui, naquele local lá. E os colonos conseguiram pela luta. Pegaram em armas. Muita gente morreu por causa disso. (aluno 08, 15/01/2008).

Segundo o aluno 08, o objetivo do trabalho foi o de fazer com que os alunos “entendessem que na ocupação do Brasil já tinha gente morando e houve conflito. (...). Houve conflito na ocupação do Brasil, na ocupação do Paraná com a ocupação do sudoeste, assim como na ocupação em que eles moravam”. (aluno 08, 15/01/2008). Ao explorar a questão da luta pela terra, identifica a semelhança entre os três processos históricos, a partir de uma abordagem que privilegia a idéia de resistência no processo de ocupação do oeste paranaense. O destaque dado à resistência armada dos colonos e indígenas cumpre a função de orientar e fortalecer as possíveis práticas de organização do assentamento. Seu olhar sobre a ocupação do sudoeste e os conflitos de terras entre os indígenas e colonizadores sustenta-se em uma prática de militância na qual participou de ocupações em que a violência estava presente.

As experiências de vida deste aluno em ocupações realizadas pelo MST permeiam suas concepções sobre a História. Segundo o entrevistado, já participou de mais de 30 ocupações e expressa os referenciais utilizados para justificar as ocupações: “de um lado está o capital, do outro está o Sem Terra e que estão em constante luta”. (aluno 08, 15/01/2008). Sua compreensão da História como luta de classes é evidente. Além disso, o entrevistado possui um histórico de militância diferenciado dos demais alunos. Seu contato com leituras marxistas e uma postura mais firme, quanto ao papel do professor militante, estão expressas com maior clareza em sua narrativa.

Neste sentido, privilegia uma interpretação histórica a partir do que apontamos de “história vista de baixo”, por privilegiar personagens e ações de grupos que não detêm poder político. Hobsbawm (1990), ao pensar sobre a perspectiva histórica que se interessa pela memória de pessoas comuns, ou em fazer a história do povo, nos alerta para o cuidado na construção de interpretações e análises que possam enquadrar ou servir de confirmação das questões dos historiadores. Afirma que o mais interessante na história feita pelo povo é “o que as pessoas comuns lembram-se dos grandes fatos, em contraste com que seus superiores acham que devem lembrar, ou o que os historiadores podem provar que aconteceu e, na medida em que

transformam memória em mito, como são estes formados”. (HOBSBAWM, 1990, p. 23)

Diferentemente da perspectiva apontada por Hobsbawm, a narrativa sobre o estágio demonstra que seu objetivo foi estabelecer entre os alunos pontos de contato entre a memória da “luta pela terra” em assentamento com os processos de resistência indígena durante a colonização européia. O que observamos em seu relato foi a definição dos conteúdos a partir da opção de trabalho do professor e não a problematização das experiências de vida dos alunos em relação ao contexto histórico estudado. Neste sentido, questionamos: quais as apropriações, realizadas pelos alunos da escola, em relação à narrativa histórica privilegiada pelo estagiário? Quais mudanças podem ser observadas nas práticas dos alunos no assentamento em que vivem? Embora, sejam questões que não fazem parte dos problemas levantados neste trabalho, elas nos fazem pensar que a compreensão do passado dos indivíduos pode abranger outras narrativas históricas, questionando-se diferentes perspectivas de interpretação sobre o passado.

O aluno 01 também trabalhou a Revolta dos Colonos do oeste paranaense em sua experiência de estágio em escola de assentamento do MST. Em seu discurso percebemos a preocupação em considerar o saber social dos alunos um ponto de partida para o processo de ensino. Ao propor o tema de estudo para a classe apresentou no primeiro dia de aula um vídeo sobre o assunto. Porém, não conseguiu a empatia dos alunos com o tema. Decidiu, então, mudar sua intervenção na classe após a sugestão da professora que acompanhava o estágio. Distribuiu para os alunos algumas publicações contendo imagens da Revolta e algumas perguntas para serem realizadas com os pais ou outros parentes.

Aí eu trouxe uns livros da Romaria da Terra que tinha aqui, e daí tinha uma foto, assim, na capa de alguns colonos dando a bandeira, assim, de pano, e uma bandeira do Brasil. E daí dividi aqueles livros para eles lerem em casa e as questões. No outro dia, quando eles voltaram, as crianças estavam tão animadas. Todas elas tinham história para contar. “Ahhh, meu avô participou, minha avó participou”. E foi assim, aconteceu assim. Aí eles pegavam as partes mais... fizemos uma rodada de conversa. As crianças foram contando aquilo e vivenciavam porque a avó tinha participado. Porque o pai ouviu que o avô contou. E uma das crianças o avô se identificou na foto e a menina toda empolgada com aquela história porque o avô estava na foto. (aluno 01/20/01/2008).

A mudança na metodologia colocou os alunos em contato com os pais e outros parentes que haviam participado da Revolta. Duas utilizações da memória são evidentes em sua prática. De um lado, a relação dos alunos com a memória da Revolta lhes permitiu compreender a relação

existente entre o passado e o presente, despertando seu interesse pelo conteúdo. Por outro lado, percebemos a utilização da dinâmica de socialização entre os alunos provocada pela atividade desenvolvida em casa, na qual a memória que foi transmitida pelos pais recebeu o estatuto de verdade histórica. Embora seja utilizada como um elemento de aproximação do aluno com o conteúdo histórico, não há diferenciação entre a memória e a História em sua prática. As lembranças familiares são mobilizadas com o objetivo de construir uma identificação entre os alunos com o evento histórico trabalhado. O relato das crianças, entendido como algo vivenciado por eles, é valorizado em detrimento de uma abordagem questionadora da memória enquanto documento histórico. O estudo do passado teria o objetivo de construir o sentimento de pertencimento familiar e do grupo, na medida em que as ações em relação à resistência dos trabalhadores rurais, ao processo de violência vividos no período, são utilizadas no seu potencial exemplar com os alunos. Outro objetivo, presente em seu discurso, é a relação entre o conteúdo e a “luta dos Sem Terra”, com a intenção de produzir uma compreensão sobre o passado como uma continuidade entre a realidade vivida no assentamento e a Revolta dos Colonos.

Então, a partir daquele interesse se criou que daí fomos estudar a Revolta dos Colonos. E aí foi muito boa, muito produtiva a aula assim. Qual era o meu objetivo? Meu objetivo era trazer a Revolta dos Colonos lia, debatia e escrevia questões, fazia trabalho de leitura e escrita, mas fazia relações com a atualidade. Com a luta dos Sem Terra, com a luta da comunidade. Então esse era o objetivo. Aí eu lembro que a gente botou tudo no quadro de tudo que houve de todas as ações que as empresas fizeram para os colonos e como os colonos se organizaram. Que ações eles fizeram para contrapor isso? Daí a gente fez isso no “papelógrafo”, essas duas visões, e botaram o nome de todos os avós que participaram, né, da Revolta dos Colonos. E os nomes dos avós que participaram. Daí tinha duas pessoas que não tinham participado da Revolta dos Colonos. (aluno 01, 20/01/2008).

Há, ainda, uma perspectiva de estudo pautada na idéia de luta de classe quando levanta questionamentos sobre as ações e os motivos do conflito entre os trabalhadores rurais e as empresas interessadas em suas propriedades. O processo de resistência novamente é destacado em seu discurso com o intuito de valorizar as ações coletivas como princípio de sua força política. A produção de um lugar de memória coletiva, quando os alunos são convocados a escrever o nome dos avós no documento produzido durante as aulas, reforça a sua identificação com valores, comportamentos e atitudes construídos na comparação estabelecida entre o MST e a Revolta dos Colonos. No lugar da memória coletiva se impõe uma narrativa histórica que visa à

homogeneização das experiências vividas e dos significados atribuídos pelos indivíduos sobre os eventos históricos. O processo de construção da identidade social, a partir da memória coletiva, pode reforçar o silêncio de outras possíveis memórias, que poderiam apresentar o potencial de produzir outra compreensão sobre o passado. Ao constatar que dois alunos não tinham parentes que participaram da Revolta, o aluno 01 não relata se abriu espaço em sua prática para que pudessem expressar as suas perspectivas sobre o conteúdo estudado.

Ao propor uma interpretação histórica, a partir da concepção da história como luta de classes, o aluno 01, investe na produção de uma justificativa para a situação da estrutura fundiária. No processo de construção da memória coletiva são adicionados valores que cumprem a função de julgar as situações vivenciadas. Neste caso, o sentimento de injustiça e a impunidade de atitudes violentas contra os trabalhadores são mobilizados em sua prática. A violência aparece em seu discurso como o ponto que permite a comparação entre o MST e a Revolta dos Colonos. As ocupações e conflitos que vivenciou também concorrem no processo de construção de suas representações sobre os conteúdos históricos.

A gente foi identificar os sujeitos que fizeram essa revolta. Peraí, por que eles utilizaram arma? Então a gente fez muito essa... E hoje? A gente fez essa ponte com a comunidade. Será que existem empresas e pessoas que fazem isso? E aí fizemos a relação com outras partes do Paraná que também que pelo contrário os camponeses foram mortos e se concentrou terra e até hoje tem fazendeiro. Hoje tem fazendeiro, filho de fazendeiro que o avô dele roubou a terra. E ele é fazendeiro, ficou rico não foi trabalhando a terra, foi matando camponeses. (aluno 01, 20/01/2008).

O tema “Cultura Camponesa” orientou o trabalho da aluna 09, o qual tinha o objetivo de resgatar e valorizar a cultura local. A partir da escrita de textos coletivos pela turma incentivou a realização de pesquisas com os familiares. Embora, tenha defendido que o ensino de História serviria para esclarecer “mentiras” que não permitiriam a análise crítica e a intervenção dos indivíduos na realidade social, buscou compreender outras narrativas que apresentassem diferentes possibilidades de interpretação histórica. Ao destinar um trabalho às crianças sobre as festas juninas, que deveria contar com a participação dos pais, a estratégia demonstrou a necessidade de reorientar sua prática, motivando-se pela constatação de que uma aluna da turma atribuía um significado diferente às comemorações relacionadas às Festas Juninas.

Teve um momento que a gente perguntou o que era... para eles

perguntarem para os pais deles o que era festa junina. Aí teve uma menina que trouxe assim, que festa junina era um momento de arrependimento dos pecados. Porque era a religião da família. Então na época de junho e julho eles faziam bastante jejum para aquela religião e procuravam ler! Como a menina falou se arrepender dos pecados e viver melhor. E a gente trabalhou com toda a sala o que era isso. Aí eu lembro que a menina era bastante quieta assim na sala, sabe. Aí ele falou e contou e a turma toda ficou conhecendo mais o que era esse se arrepender dos pecados, que era na verdade, parar para olhar como a gente tava vivendo, olhar como tava vivendo as pessoas a nossa volta. E foi um momento, assim, que durante aquele período eles procuraram prestar atenção, mais, nos outros, né. Como eu te falei era uma turma tranqüila, né. (...) todos eram camponeses, enfim, eles não tinham muitos valores capitalistas. Mas daí eu lembro que naquela época todo mundo procurava conversar mais um com o outro. E procurava brincar com quem não tinha brincado ainda. (aluna 09,13/01/2008).

A influência religiosa em sua formação, a cultura familiar e o comportamento discreto e distante da entrevistada em relação aos colegas da classe produziram uma sensibilização e identificação pessoal da estagiária com a aluna. Essa experiência por sua vez, levou os alunos a conhecerem outras possibilidades interpretativas sobre o passado. Isto é, diante da situação, a aluna 09 percebeu alterações no comportamento dos alunos, que passaram conhecer e se relacionar com os outros colegas da turma. Quanto ao ensino de História, a aproximação dos alunos com os diferentes olhares das memórias familiares permitiu uma re-elaboração do conteúdo, despertando o respeito por outras formas de relações culturais no campo.

A visão positiva de sua intervenção pedagógica é associada, em seu discurso, com as características que acredita configurarem as relações vividas no assentamento. Para a entrevistada, eram relações com poucas influências capitalistas, por isso, houve a possibilidade de aproximação entre os alunos. Ao adotar este posicionamento considera que seriam somente as relações “menos capitalistas” suficientes para construir relações coletivas entre os alunos na escola.

Diferentes experiências compõem a rede de significados atribuídos à História e a seu ensino. Contradições também fazem parte deste processo, além de uma grande identificação dos alunos com as propostas do MST. Pontos de contatos entre experiências diversas concorrem na construção de representações sobre o ensino de História. A memória da luta pela terra tratada como história de vida tem se constituído na principal estratégia de ensino, objetivando relacionar a realidade do campo e a prática política nos Movimentos Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias dos entrevistados nos ofereceram o conteúdo potencial para identificar as categorias de pensamento que emergem em suas narrativas, no sentido de atribuir significado ao passado: as experiências sociais. É a partir de suas vivências que os indivíduos atribuem um sentido aos acontecimentos lembrados, definindo o valor do ensino em sua prática social. Destacamos, ainda, que as memórias individuais, na perspectiva de Halbwachs (2006) e Ecléa Bosi (1983), apresentam ligações com a memória do grupo ao qual estão vinculados. Isto nos faz considerar que as características ideológicas e os aspectos compartilhados em suas experiências sociais constituem um conjunto de idéias que estruturam as representações sobre o mundo. As categorias de pensamento utilizadas pelos entrevistados atuam na compreensão sobre o que entendem ser a história e finalidade do seu ensino. Assim, precisam ser consideradas as “matrizes de práticas construtoras da própria realidade social” (Chartier, 1991, p. 183), na medida em que são as referências utilizadas pelos indivíduos para o seu agir individual e coletivo na sociedade.

Nosso esforço, portanto, foi identificar as categorias pelas quais os entrevistados atribuem sentidos ao ensino de História, considerando suas experiências e sua relação com o contexto ideológico e de luta política vivenciados nos Movimentos Sociais. São cinco categorias ou matrizes que se sobressaíram nas narrativas dos entrevistados: **visão idílica do campo, crítica à história tradicional, superação da exclusão, história como luta entre as classes e ensino de História como processo de humanização.**

Os relatos apresentam uma visão idílica do que é viver no campo. Destacam que as relações sociais estabelecidas na comunidade em que moravam estavam baseadas em valores de solidariedade entre os indivíduos. As dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias recebem um valor secundário em suas lembranças. As constantes migrações, indício da difícil situação financeira, são tratadas como resultado do processo de modernização da agricultura brasileira durante a década de 1970. A defesa de um modo de vida específico e de trabalhar do homem do campo são ressaltadas, produzindo a nostalgia pelos tempos vividos na infância. A Mística pode ser considerada uma forma de homogeneização da imagem do campo. A narrativa, nesse caso, constrói a imagem de um lugar em que predominavam relações harmônicas entre os indivíduos, anteriormente ao desenvolvimento da política de incentivo à mecanização dos processos de trabalho no campo, durante o governo militar. Define, portanto, um marco do processo de

exclusão da terra e das demais dificuldades de permanência no campo. A partir desta perspectiva, os entrevistados defendem a necessidade de se respeitar os aspectos culturais e os saberes do homem de origem rural no processo de ensino, contribuindo para a sua identificação com o trabalho e a vida no meio rural.

A visão positiva da vida do campo se contrapõe à representação de um ensino de História qualificado como “tradicional” utilizado para caracterizar suas experiências de escolarização. As práticas autoritárias dos professores, sua pouca formação, em alguns casos, e o estudo de conteúdos referentes à história nacional, são os elementos mencionados para definir a imagem de um ensino que não teria a preocupação com o modo de viver do homem rural. As idéias dos entrevistados dialogam com as prescrições do MST em torno da construção de um ensino “diferente”. A proposta defende que os professores selecionem conteúdos históricos, a partir das experiências dos alunos. Assim, o Movimento valoriza a articulação entre a memória dos indivíduos e as datas e comemorações referentes ao processo de criação dos acampamentos e assentamentos, promovendo o que foi denominado por Pollack de “enquadramento da memória”.

Alguns entrevistados adotam essa perspectiva em suas práticas de estágio ao relacionarem a Revolta dos Colonos, ocorrida na região sudoeste do Paraná, com a história da comunidade em que os alunos das escolas vivem, estabelecendo um marco fundador de sua organização. Essa perspectiva revela um uso exemplar da história no ensino, como expressa o aluno 08 ao trabalhar em sala de aula a colonização da cidade de Francisco Beltrão. O estudo do passado objetivou satisfazer as perspectivas de identificação e de mobilização para a luta política: “A mesma luta que os índios fizeram, a mesma luta que o estado fez, a mesma luta dos colonos pela terra, a mesma luta que aconteceu aqui, naquele local lá. E os colonos conseguiram pela luta”. (aluno 08, 15/01/2008).

Outra compreensão presente nos relatos é a da superação da exclusão social. As lembranças destacam as dificuldades e as estratégias utilizadas pelas famílias dos entrevistados para continuarem os estudos. Alguns se mudaram de localidade para ficarem próximo das escolas, diminuindo os gastos com o transporte escolar. As memórias de duas entrevistadas ressaltam que havia o entendimento dos pais de que as mulheres não necessitavam dar continuidade aos estudos depois dos anos iniciais da Educação Básica. Em um dos casos, o afastamento da escola promoveu um questionamento da condição de vida da mulher no campo, contribuindo com a idéia de superação, na medida em que dava continuidade à sua escolarização

na cidade.

Na maioria dos casos a narrativa de superação da exclusão aparece nas lembranças de sua entrada nos Movimentos Sociais. O trabalho e a vida nas cidades são tratados como experiências negativas, servindo para reforçar sua identificação com o campo e com a proposta de organização dos trabalhadores rurais pelos Movimentos. Os baixos salários, o desenvolvimento de atividades repetitivas e o alto custo de vida urbana, são considerados os motivos que os levaram a participar nas organizações. A Mística também pode ser considerada um meio de socialização dessa compreensão sobre o trabalho, na medida em que associa às transformações vivenciadas pelos entrevistados à história do MST.

Muitas dificuldades foram vividas nos acampamentos e assentamentos. Sobre essa situação, os entrevistados consideram ser o trabalho coletivo o motivador de sua permanência no Movimento, superando uma imagem violenta do MST, que acreditam ser vinculada pelos meios de comunicação. A inserção em projetos educacionais, na docência, na coordenação e na construção de escolas é valorizada, de modo a contrapor as tentativas frustradas de cursar o ensino superior e de trabalho nas cidades. No contexto de participação e na criação da proposta de ensino, que se pretende “diferente”, os entrevistados relatam que o entendimento sobre sua condição no mundo se modificou, e com isso atribuem grande valor à participação no Movimento.

Outra forma comum de compreender o ensino de História está relacionada com a idéia de que a história é um processo mobilizado pela luta entre as classes. A produção escrita do MST incentiva essa perspectiva, sugerindo um conjunto de questionamentos a serem feitos aos alunos: “Por que tivemos que acampar para conseguir terra? Quando aconteceu nosso acampamento/ocupação, **quem nos ajudou? Quem foi contra nós? Por quê?**” (MST, 2005, p. 73-74, grifo nosso). Esse entendimento é reforçado ao lembrarem das ocupações de terras que participaram, pois são momentos em que a luta entre as classes seria afirmada na vida prática. A sobrevivência humana é considerada como a finalidade da organização das ocupações e está articulada à idéia de que a situação de exclusão da terra seria resultado da injustiça social.

Enfim, a última matriz utilizada para compreender as narrativas é a que identifica o ensino de História como processo de humanização. Neste sentido, as idéias de Paulo Freire sobre o processo de educação como de humanização entre os homens faz sentido para os entrevistados, na medida em que relatam a falta de afetividade dos professores no processo de ensino. As

lembranças de professores que mantiveram relações mais próximas e até de amizade são evocadas como exemplo para o desenvolvimento de um ensino crítico, buscando introduzir um sentido prático aos conteúdos históricos na formação dos alunos. A humanização torna-se uma estratégia ideológica utilizada pelos Movimentos para construir a identificação entre os seus integrantes.

No caso das memórias do estágio da entrevistada 09, o sentido humanizador do processo de ensino é evidente quando desenvolveu sua prática, na perspectiva de estudar a festa junina como expressão da cultura do homem rural. Ao perceber que uma das alunas da classe apresentava uma compreensão diferente dos demais sobre as festas juninas reorientou sua prática, demonstrando sensibilidade para discutir em sala de aula a presença de diferentes narrativas dos alunos sobre o tema. Um dos resultados da atividade, relatado pela entrevistada, foi a aproximação das crianças no sentido de conhecer e respeitar os valores culturais dos outros colegas. A utilização da história de vida para a humanização dos indivíduos no ensino de História é um recurso metodológico que teria o objetivo de promover o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos participantes da história. No entanto, ocorre a valorização da memória coletiva para a construção da identidade dos alunos com os Movimentos Sociais, atribuindo à organização dos trabalhadores a capacidade de produzir ações na história.

As representações sobre o ensino de História dos alunos entrevistados apresentam uma concordância com as idéias e propostas educacionais do MST. Percebe-se a eficácia da construção da imagem idealizada do Movimento através do ensino de História. Outro momento significativo desta intencionalidade pode ser encontrado fora do espaço escolar, na Mística. Tanto no ensino, quanto na dramatização o objetivo é o “enquadramento da memória” aos processos que dizem respeito a feitos, fatos, personagens e eventos relacionados ao processo de luta política vivenciados no MST.

Mas, o que explicaria esta adesão dos alunos ao resgate e a valorização da memória da luta pela terra no ensino? Uma das possibilidades de resposta para esta questão é apontada por Halbwachs, ao discutir que uma condição para o reconhecimento das lembranças entre os indivíduos é a construção de um quadro comum de sentimentos e sensações que nos permitam atribuir um significado à lembrança. Esta postura nos leva a considerar que os valores morais produzidos em situações singulares também são elementos que promovem a aproximação das memórias e as prescrições da proposta do MST. Rüsen, ao dizer que a identidade social é uma

das referências presentes na construção de narrativas sobre o passado, entende que os valores morais atuam como guias das ações no presente. Para ele, são “princípios, guias de comportamento, ideias e perspectivas claves que sugerem lo que se debería hacer em uma situación determinada donde existen varias opciones”. (Rüsen, 1992, p. 28).

Os valores estão relacionados diretamente com a consciência histórica dos indivíduos, permitindo que o passado seja significado, guiando as ações no presente. O MST investe na construção de valores, como a solidariedade e a justiça social. Estes servem de referência para interpretar as dificuldades vividas no acampamento e as situações de conflito nas ocupações, bem como os despejos.

Nas memórias dos estágios, predomina entre os alunos o uso exemplar do passado. Os valores compartilhados pelo grupo servem de referência para a produção de uma narrativa na qual os acontecimentos ocorridos em períodos históricos diferentes seriam tratados como situações modelos para se pensar a condição dos trabalhadores Sem Terra na atualidade. O caráter exemplar conferido à história relaciona-se com a perspectiva de formação do professor militante, na medida em que as exposições sobre as narrativas das resistências indígenas, durante a colonização do Brasil, e a Revolta dos Colonos, na década de 1950, contribuiriam para a organização da prática política nos Movimentos Sociais. Também encontramos formas de se relacionar com o passado, nas quais o objetivo foi explorar a produção da história de vida em sala de aula. Portanto, nas reflexões aparecem sugestões de diferentes narrativas históricas como modelos de ensino que levariam a um aprofundamento da compreensão histórica dos alunos.

Nossa coleta e produção de dados não nos permitiu investigar detalhadamente a relação dos alunos com os conteúdos de metodologia do ensino de História desenvolvidos no curso, embora tenhamos algumas informações sobre a disciplina *Teoria e Prática de Educação Básica no ensino Fundamental* ministrada pela professora entrevistada número 02. Um possível caminho de pesquisa seria o de investigar as formas de apropriação desses conhecimentos nos processos de ensino, efetivamente realizados pelos alunos do curso, em escolas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária.

Referências Bibliográficas.

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BALANDIER, George. **O poder em cena**. Brasília: UnB, 1982. 78 p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974. 189 p.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Campinas/Faculdade de Educação, 2004. [Tese de Doutorado].
- BITTENCOURT, Circe. M. F. Identidades e ensino de história no Brasil. In: **Ensino da História e da memória coletiva**. CARRETERO, M., ROSA, A., Gonzáles, M. F. (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2007. 294 p.
- BOLEIZ JUNIOR, Flávio. **Pistrak e Makarenko : pedagogia social e educação do trabalho**. São Paulo: USP, 2008, p. 170. (Dissertação de mestrado). 170p.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. 402 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2006. 114 p.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 180 p.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Ed. Expressão Popular, 2004. 440 p.
- CALDART, Roseli. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIM, C. et al (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo**. Brasília, DF, 2001.
- CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia Socialista e a formação do educador do campo no sec XXI: contribuições da Pedagogia da Terra**. UFRG; Porto Alegre, 2007. (tese de doutoramento). Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: Realidade e possibilidades. Universidade Federal da Bahia: 2006 (dissertação de mestrado). 183 p.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1990. 244p.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. 11 (05), 1991, p. 173 – 191.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000. P. 233.

_____. **Falás do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 251 p.

COSTA, Gilberto Ferreira. **A formação do professor em diferentes espaços socializadores: um olhar sobre os alunos do curso Pedagogia da Terra da UFRN**. Natal, 2006 (dissertação Mestrado) 183 p.

COSTA, Marilda Oliveira. **Programa Nacional de educação na Reforma Agrária: o caso do curso de “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres/MT**. Universidade Federal do rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2005. (Dissertação). 189 p.

DEHIL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru, SP : Edusc, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 319 pg.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidades de professores: perspectivas teóricas e metodológicas. *IV*: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, Rui; FERREIRA, Júlia (orgs). **Formação, saberes profissionais e situação do trabalho**. Lisboa: V Colóquio Nacional AIPELF/AFIRSE, vol. I, Universidade de Lisboa: 1996, pg. 309-328.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo, Martins Fontes, 1989. 157 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184 p.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais – um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”**. UFPR. Curitiba, 2007. (dissertação de mestrado). 161 p.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. 205 p.

GRAMSCI, Antonio. **Los intelectuales y la organización de la cultura**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1972. 244 p.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade**

docente. Fundação UNESP: São Paulo, 2004. 181 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. (orgs.). **A invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997. p. 9-23.

_____. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: HOBBSAWM, Eric **Sobre História: ensaios**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. A Outra História – Algumas Reflexões. In: KRANTZ, Frederick (org.). **A Outra História: Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

HOFFMAN, Leandro Sidnei Nunes. **Da Cruz à Bandeira: a construção do imaginário do Movimento Sem Terra/ RS, 1985-1991**. UFRS: 2002. (Tese de doutorado). 389 p.

JOLL, James. **As idéias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1977. 99p.

KHOURY, Yara Aun. Muitas memórias outras histórias: cultura e o sujeito na História. IN: **Muitas memórias, Outras Histórias**. São Paulo: Olhar d'Água, 2004. p. 116-138.

LARA JR, Nadir. Análise psicopolítica da Mística do MST: a formação da ideologia político-religiosa. **Revista de Psicologia Política**. PUC-SP, vol. 07, nº. 13, 2007. LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, 1999. p. 125-138.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas : Unicamp, 1996. 553p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p.

LUCENA, Célia Toledo. Memórias de famílias migrantes: imagens do lugar de origem. IN: **Projeto História**. São Paulo, (17), nov. 1998. pg. 397-413.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema Pedagógico**. Tradução: Tatiana Belinky, São Paulo: Brasiliense, 1985, 277 p.

MALACARNE, Vilmar. **Professores de Química, Física e Biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação**. São Paulo: SP. 2007. (tese de doutoramento). 261 p.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista de estudos Brasileiros**: SP: n. 34, setembro, 1992. P. 09 – 23.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Cadernos de Subsídios/ Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telama Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – Brasília: Secretaria de educação Média e Tecnológica, Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004.

MST. **MST e Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história. **Projeto História**. São Paulo: (10). Dez., 1993, p. 07-28.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2005, 224 p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 03-15.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, (14), fev. 1997. P. 25 – 39.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n 7. out. 1992.

SECCO, Lincoln Ferreira. **A recepção das idéias de Gramsci no Brasil**. São Paulo, 1998. 287 p.

SEGTOVICH, Patrícia de Nazaré dos Reis. **Formação de educadores do campo: contribuições para pensar a educação ambiental**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2007. (dissertação de mestrado). 152 p.

SILVA, Fernando Teixeira. História e Ciências Sociais: zonas de fronteira. **História**, São Paulo, v.24, N.1, 2005. P.127-166,

SILVA, Helenice da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, 2002, pg. 425-438.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ, DP&A, 2002. P. 117 – 138.

SITTON, T. *et.al.* **História Oral; um guia para professores (y otras personas)**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SOUZA, Luiz Humberto de Freitas. A transformação técnico-científica no meio rural brasileiro

pós 1990: uma reflexão sobre os impactos herdados do processo de modernização agrícola.

Sociedade & Natureza, Uberlândia, 17 (32): jun/2005, p. 47-60.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 153 p.

THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa**. Introdução. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

WOLFF, Eliete Ávila. **Fundamentos psicossociais na formação de educadores do campo**.

UFRS, Porto Alegre, 2007. (tese de doutoramento). 236 p.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”: crise e perspectivas de ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999. (Cap. 02. A identidade Coletiva e a ação do professorado, p. 45-72).

UNIOESTE. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia para Educadores do Campo**.

Francisco Beltrão, 2005.

ZEN, Eliesér Toretta. **Pedagogia da Terra: a formação do professor Sem Terra**. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006. (dissertação de mestrado). 182 p.

ANEXOS

Anexo 01:

1. Roteiro de entrevistas para os alunos.

O objetivo do roteiro é possibilitar a condução das entrevistas a serem realizadas com os alunos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE. As principais temáticas abordadas serão: origem social, condições de vida na infância, escolarização, trajetória dentro do movimento Social, Ensino de História.

- 1- Onde você nasceu? Morava no campo ou na cidade? Qual sua idade? Tem irmãos? Onde moram hoje e o que fazem? Como eram as condições de vida onde você morava? (educação, saúde, moradia, trabalho, etc.)?
- 2- Quando criança você trabalhava na roça? O que vocês plantavam? De quais tarefas você era encarregado? Havia diferença entre o trabalho dos meninos e das meninas? Como era a forma de trabalho? (meeiro, arrendatário, etc.)?
- 3- Você freqüentou a escola enquanto trabalhava? Como era a escola que você freqüentou nos primeiros anos de escolarização? Você pode descrever como era a escola fisicamente? Onde era? Como eram o ensino, as relações entre professores, alunos e comunidade? Fale um pouco do professor? Quais conteúdos ele ensinava? Qual era a disciplina que você mais gostava? A escola ficava há quanto tempo da sua casa? Como você ia até lá? Como era a participação dos pais na escola? Você faltava aula por algum motivo especial? (doença, trabalho, viagem, etc.). Quais e como eram os materiais utilizados na escola? Havia quantos alunos na sala de aula?
- 4- Onde você cursou o ensino fundamental? E o ensino médio? Como era a organização da escola? Como você ia as aulas? Você morava na roça ainda? Os alunos que freqüentavam a escola eram do campo ou da cidade? (se a escola Ra na cidade quais as diferenças quais as diferenças que você percebia entre o ensino do campo e da cidade? Como era a relação entre alunos, professores, pais, funcionários, etc.? (Para o ensino médio seguir o mesmo roteiro de perguntas).
- 5- Quando e por quais motivos você decidiu entrar no movimento? Qual foi a primeira impressão do movimento? O que você ouvia falar do movimento antes de ingressar? Como

foi seu primeiro contato? Relate um pouco sobre sua trajetória dentro do movimento. Em qual grupo você ficou, onde estavam acampados? Você participou de formação ou de algum setor? Como era o cotidiano dentro do movimento, as relações entre seus integrantes, as regras, trabalho? Você participou de ocupação? Como e onde? Se sim, como foi feito o planejamento, o estudo da área a ser ocupada? Houve violência? Você recorda como os meios de comunicação tratavam a ocupação? Como as crianças faziam para frequentar a escola? Havia escola itinerante? Se sim, como era a escola, como funcionava, quem eram os professores, os materiais didáticos? Quais os conteúdos eram ensinados? Como o professor ministrava aulas?

- 6- Quando você decidiu fazer o curso da UNIOESTE e por quê? Qual foi sua primeira impressão do curso, das disciplinas, dos professores, dos conteúdos ensinados? Quais conteúdos eram trabalhados? Como é a relação entre os professores e alunos? Como você vê a atuação dos professores do curso em relação aos conteúdos históricos das disciplinas? Como eles organizavam as aulas. Quais os materiais da universidade disponíveis para o uso dos professores e alunos? Você já atua nas escolas do campo ou outros projetos de educação? Onde, desde quando, quantos alunos fazem parte do programa? São de movimentos sociais? Como é o financiamento do programa em que atua? Relate sobre sua atuação, organização didática? Quais conteúdos fazem parte do programa? Qual é a origem dos alunos, idade?
- 7- Como você vê o Ensino de História no curso de Pedagogia para Educadores do Campo? Para você qual é a função do Ensino de História para os anos iniciais de Educação e para a sociedade hoje? Quais conteúdos vocês acreditam sejam necessários para as escolas do campo e por quê? Como são trabalhados os conteúdos históricos pelos professores do curso? Quais os materiais são utilizados em sala?

2. Roteiro de entrevistas para os professores.

O objetivo do roteiro é conduzir as entrevistas com os professores do curso em que serão abordadas as seguintes temáticas: origem social, escolarização, relação com Movimentos Sociais, escolha do magistério como profissão, concepções sobre o Ensino de História no curso? Tem irmãos?

- 1- Onde você nasceu, no campo ou na cidade? Como eram as condições de vida onde você morava? O que fazem hoje e onde estão? Qual era a profissão do seu pai e da sua mãe? Como era a relação com os pais? Quando começou a frequentar a escola? Como era a escola, o ensino, a prática do professor, os materiais utilizados nas aulas? Como era a relação entre os

professores, alunos e comunidade? Você recorda dos conteúdos ensinados e seus objetivos? Quais as disciplinas você mais gostava e por quê? Onde cursou o ensino fundamental e médio?

- 2- Você participava de algum movimento social? Quando você entrou e quais os motivos? O que levou você a escolher o magistério como profissão? Há quanto tempo atua, onde e onde? Qual, onde e como foi o curso da sua graduação? Por que escolheu este curso? Como se tornou professor da UNIOESTE? Como ocorreu sua aproximação com a educação do campo? Você realiza pesquisas em quais temas? Como é sua relação com os alunos e com os Movimentos sociais? Qual é sua proposta de ensino para o curso? Como você concebe sua prática de ensino em sala de aula? Como você organiza as aulas? Quais conteúdos você privilegia no processo de ensino? Como você entende o Ensino de História na proposta do curso? Quais os conteúdos você acredita serem pertinentes para o currículo do curso e por quê? Pra você qual é a função do Ensino de História para o curso e nos anos iniciais da educação? Quais as dificuldades encontradas no processo de formação de professores do curso da UNIOESTE? Quais são as perspectivas sobre o mercado de trabalho nas escolas do campo?

ANEXO 02:

1. Modelo do termo de concessão da entrevista para a pesquisa acadêmica.

TERMO DE CIÊNCIA

O objetivo da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: O ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DA CONCIÊNCIA HISTÓRICA ENTRE OS PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO. (UNIOESTE)” é analisar as representações sociais sobre o Ensino de História e identificar os tipos de consciência histórica que circulam entre os professores e alunos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na cidade de Francisco Beltrão, Paraná. O trabalho está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível de Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

A pesquisa de campo será desenvolvida durante os meses de funcionamento do curso, janeiro e fevereiro do ano de 2008. Como metodologia, serão realizadas as observações em sala de aula, coleta do trabalho desenvolvido pelos alunos, análise do plano de trabalho dos professores e da documentação oficial do curso, bem como entrevistas a serem gravadas em formato de arquivo MP3. Os questionamentos serão direcionados sobre a trajetória escolar dos sujeitos, sua participação no movimento social e a aproximação do tema Educação do Campo e do Ensino de História em seus anos iniciais de educação. Pelo conteúdo íntimo e pessoal das entrevistas, as identidades dos sujeitos participantes serão preservadas e nenhum conteúdo destas, ou da produção docente e discente poderão ser divulgados sem sua autorização.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que são poucos os trabalhos que analisam a formação de professores para atuar nas escolas do campo. Espera-se que os resultados do trabalho possam contribuir para a elaboração de novas práticas de formação de professores e ensejar reflexões aprofundadas a respeito dos processos de construção da consciência históricas em espaços escolares.

Reiteramos que os trabalhos coletados, em forma de entrevistas e observação de práticas em sala de aula serão utilizados apenas com finalidades científicas e as informações pessoais dos entrevistados serão preservadas. Os dados e posterior redação da dissertação estarão à disposição dos depoentes e participantes da pesquisa.

Agradecemos pela colaboração.

Fernando Henrique Tisque dos Santos (Nº USP 6060496)

Eu....., concordo em participar da pesquisa descrita acima.

Local e Data:

ANEXO: Cd-rom.