

O conhecimento histórico na Pedagogia do Movimento Sem Terra

Marizete Lucini¹

O menino Curioso

Eu sempre fui um menino curioso, então desde quando comecei a ir na aula gostei de aprender; a professora jogou um livro e começou a falar da história do Brasil, mas ela mais lia o livro.

Falou que o Brasil tinha 500 anos graças a um homem chamado Pedro.

Pedro? Era um homem estranho, mas decorei o nome dele. Então eu queria ser um Pedro, porque ele era um herói, lutou, sofreu, conseguiu vencer a luta e ganhou o Brasil. Passaram-se dois anos, mudou a professora, veio em nossa escola um professor chamado Rosalino. Eu estava meio constrangido porque nunca um professor tinha ministrado aula para mim.

Este professor começou a falar de monumentos, falou de navios, de repente ele me perguntou. Você menino, sabe o que é o MST? É um tipo de movimento. Certo, disse o professor, e acrescentou: Vocês moram em assentamento, então vamos trabalhar bastante nessa linha. Eu sabia aquilo porque meus pais haviam me falado algo sobre isso.

O professor disse mais, neste ano vamos trabalhar algumas histórias que estão um pouco distorcidas em nosso Brasil.

Poxa! Eu pensei. Sobre o Brasil eu já sabia quase tudo. Mas fiquei ouvindo.

O professor falou: Pessoal não sei se vocês já sabiam mas o Brasil tem milhões de anos.

Nossa! Quando o professor falou isso, quase caí. Fiquei pensando como assim? Pois eu sabia que ele iria fazer 500 anos!

O professor disse: Nem tudo o que está escrito nos livros está certo, mas nem tudo está errado e esta história do Brasil está muito mal contada.

Falou dos homens primatas, dos índios e por último falou do famoso Pedro. Então a partir daí eu disse, não quero mais ser Pedro famoso, mas um índio humilde.

Com isso eu descobri que o tal Pedro não era o que estava escrito nos livros.

Neste ano eu aprendi que nem tudo está certo e nem errado. Por isso temos que nos manter informados e inovando nossos conhecimentos. Devemos nos manter atualizados neste mundo desigual, nesta sociedade que distorce os fatos históricos, que nos enganam com ou através da mídia e das elites.

De nada adianta comemorar com festas e farturas, as farsas de 500 anos de Brasil, se milhões de brasileiros passam fome, miséria e desemprego nesta sociedade criminosa, por falta de alguém distribuir certo as rendas e empregos, salários...

(Odacir Ribeiro, 4ª série, 10 anos, Assentamento São Luiz – Palma Sola – SC).²

A narrativa construída por Odacir, acima transcrita,³ nos alerta para uma temática do ensino de história que necessita também ser pensada em outros âmbitos da formação. Christian Laville, em 1999, discutiu no texto “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”, questões pertinentes à história ensinada, que continuam presentes em nossas salas de aula, nos livros escolares, bem como nos discursos de diferentes nações e grupos sociais, que buscam legitimar suas ações através da história. O autor afirma que as discussões no campo do ensino de história situam-se em relação aos fatos narrados, por acreditar-se que “pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo

assim quanto tantos parecem acreditar, o que provavelmente não passa de uma grande ilusão”.⁴ Problematisa, portanto, que as discussões sobre as narrativas históricas veiculadas pelo ensino não contemplam o objetivo do ensino de história, qual seja o de “desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida [...] com a função social de formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas”.⁵

Diante desta afirmativa e da narrativa de Odacir, questionamos se essa função atribuída ao ensino de história não necessita ser retomada, rediscutida. Sabemos que a definição de função do ensino de história de Laville⁶ não é a única, mas ela está muito presente nas propostas curriculares do ensino de história e é posição recorrente no discurso de muitos professores que atuam no ensino de história. Portanto, recolocamos a questão: para que serve o ensino de história?

A resposta a esta pergunta, não a temos, mas desejamos primeiramente situá-la, para, em diálogo com outros, nos aproximarmos de possíveis soluções.

Marc Ferro⁷ aponta-nos que a história contada, seja a dos “vencidos” ou dos “vencedores”, justifica e legitima a ação de uma nação, um grupo social etc. Neste texto, nosso interesse se volta para o papel atribuído à História por um determinado grupo social que, historicamente, movimenta-se na marginalidade, nas sombras da história oficial, mas que, progressivamente, está reescrevendo sua História, a partir de sua organização como movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

Muito já se pesquisou e escreveu sobre os mecanismos utilizados para a “imposição” de uma História oficial, branca, masculina, ocidental, burguesa etc., mas entendemos que também é necessário que conheçamos as histórias que em situação de enfrentamento constante com a historiografia oficial estão escrevendo outras histórias. Propomo-nos, portanto, a explicitar e refletir sobre o papel atribuído à História com relação à formação do sujeito Sem Terra. Para tanto, primeiramente tentaremos situar a proposta pedagógica do MST em linhas

gerais e nos ateremos aos apontamentos do MST em relação à História, ou melhor, a um dos princípios educativos do MST, a História⁸.

A proposta pedagógica do MST

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é um dos movimentos sociais do campo que, na história do Brasil, se sobressai pelas suas ações, conquistas e, principalmente, pela sua organização. Constitui-se no período de redemocratização do país, no final da década de 70. Mas, é em “janeiro de 1984, na cidade de Cascavel (PR)”, que as lideranças das lutas camponesas que, de 1979 a 1983, vinham realizando diversas ocupações de terra, decidem “organizar-se como um movimento nacional de luta pela terra e pela reforma agrária”.⁹

A proposta pedagógica do MST está enraizada na coletividade e profundamente marcada pela história dos movimentos sociais do campo. A coletividade está na raiz de sua pedagogia, porque discutida e gestada coletivamente, em relação com outras lutas, como a luta pela terra, que compreende a luta pelo direito ao trabalho, à alimentação, ao bem-estar social, à justiça social, à igualdade de direitos, à difusão e prática de valores humanistas e socialistas, à participação da mulher na sociedade em condições igualitárias, à preservação e recuperação dos recursos naturais e ao emprego e renda.¹⁰ Todas essas lutas, bem como a luta por uma Educação do Campo, podem ser agrupadas na contínua busca por justiça social que, em palavras atribuídas a João Pedro Stédile, para ser alcançada são três as cercas a serem derrubadas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância.

Para a derrubada da cerca da ignorância, o processo de formação do MST produziu em seu movimento as suas “*matrizes pedagógicas básicas*, para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história”.¹¹ Importa apontar com a autora, que a “pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe numa escola”, portanto, o MST compreende a educação como uma tarefa da escola, mas também como um processo de formação que não é exclusivo dela.

As matrizes pedagógicas que orientam o processo educativo dos Sem Terra, entendidas pelo Movimento como norteadoras do processo de formação, são apontadas por Caldart¹² como a opção em colocar diferentes pedagogias em movimento, ao invés de se filiar a uma delas. Denominada por alguns como uma pedagogia eclética, a pedagogia do movimento aborda diferentes dimensões da formação em relação ao processo de construção, manutenção e perpetuação da luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país. São oito as matrizes pedagógicas, as pedagogias, que compõem a proposta educativa do MST¹³: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história.

Essas pedagogias estão vinculadas a alguns princípios educativos, quais sejam: o *trabalho*, a *práxis social* e a *história*. Articulados eles compõem a teoria pedagógica em movimento, que nos dá a idéia da Pedagogia do Movimento. Diante dos limites desta escritura, nos propomos a realizar um recorte, no sentido de compreender a efetividade da história como um princípio educativo em uma experiência do MST, ressaltando-se, contudo, que ela se dá no entrelaçamento com os outros princípios educativos.

A história como princípio educativo

Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Será sua tarefa o resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes e a se descobrir como sujeitos da história. Mas, um detalhe importante: não há como desenvolver esta pedagogia sem conhecer e compreender a história e seu movimento.¹⁴

A história é pensada como uma dimensão significativa do processo educativo de formação dos Sem Terra, em que lhe é atribuído um valor pedagógico que necessita de uma intencionalidade pedagógica para efetivar-se como possibilidade “para pretender algum tipo de transformação”.¹⁵

A atribuição de um valor pedagógico à história se materializa ao observarmos que o MST a toma como uma matriz pedagógica, portanto, a história é compreendida como educativa,

formativa. Como dimensão do processo educativo, pelo seu valor pedagógico, a história possibilita aos Sem Terra a construção de sua identidade, o conhecimento de seu enraizamento histórico nas lutas de outros povos, em outros tempos e outros lugares, pela terra, por justiça social, pelos seus direitos. A intencionalidade pedagógica permite, a partir do conhecimento das ações de homens e mulheres no tempo e do cultivo da memória, perceber-se parte desta história, ou melhor, possibilita compreender a história como sua história. Ao afirmar que “é preciso educar as pessoas para a valorização da história”,¹⁶ aponta-se para a compreensão de uma existencialidade das pessoas e do movimento que se dá historicamente, ou seja, há um movimento histórico em que se dá a luta pela terra, há um passado e um futuro que estão cindidos no presente, nas ações históricas de um determinado grupo.

A proposta do MST de educar as pessoas, tendo a história como princípio educativo, remete-nos a Jörn Rüsen¹⁷, que nos possibilita pensar nesse processo como formação histórica, definindo-a como todo o processo de aprendizagem em que a história é o assunto. Para este autor, esta seria a função didática da história, que se revela na explicitação da relação da ciência da história com a vida prática, assumindo uma função didática de orientação, na qual os homens elaborariam um sentido histórico para sua experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo.

A história no processo de formação: uma experiência narrada pelo MST

O livro “Escrevendo nossa luta, nossa história”, organizado por Maria Cristina Vargas e Sônia Fátima Schwendler¹⁸, é um dos materiais que circulam entre professores e dirigentes do MST. Esse livro condensa uma prática corrente do MST, a de “registrar a história para manter a memória da luta” que também é o título do primeiro capítulo escrito por Schwendler e Gehrke¹⁹. A partir de Caldart²⁰, os autores indicam que:

Na luta pela terra, os Sem Terra se educam enquanto se organizam, marcham, negociam, produzem. Educam-se também, na medida em que cultivam a memória de suas lutas, em que registram a história que constroem, em que situam suas experiências num contexto histórico mais amplo, olhando para as histórias passadas, para as conjunturas que condicionam a sua trajetória como trabalhadores que lutam pela terra.²¹

A proposta de alfabetizar-se a partir da própria história, prática comum na Pedagogia do Movimento Sem Terra, é uma proposta que tem seus alicerces em Paulo Freire, para quem “os dominados para dizerem sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a Pedagogia do Oprimido”.²²

Com efeito, Paulo Freire é um dos intelectuais com quem o setor de educação do Movimento Sem Terra estabelece um profícuo diálogo, e, talvez, a Pedagogia da História, seja uma das idéias freireanas que emergem dialogicamente na construção da Pedagogia do Movimento.

A pedagogia libertadora, proposta que emerge a partir de Paulo Freire, adentra ao campo **filosófico do existencialismo**²³, que se enraíza na vida e a partir dela, propõe um constante refletir sobre os caminhos da libertação. A alfabetização, na concepção da educação libertadora, pressupõe escrever e ler não somente a palavra, mas também os sentidos, mundo, em que a existência se dá na mundanidade. “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.²⁴

O reconhecimento do homem pelo próprio homem situa-se no plano da história, em que o processo histórico lhe é constituinte. Reconhecer-se nesse processo histórico significa então a possibilidade do homem conquistar e constituir sua própria forma e perceber a história como sua. Ao alfabetizar-se, os trabalhadores aprenderiam a ler e escrever a sua própria história como sujeitos coletivos, sociais, conscientizando-se de sua condição de oprimidos, que a pedagogia dos opressores opõe à pedagogia dos oprimidos. Para isso há que haver um aprendizado. Para Schwndler e Gehrke:

Este aprendizado começa por olhar para sua própria história, refletir sobre ela, aprender com ela, tomá-la nas mãos para recriá-la. É isso que os trabalhadores e as trabalhadoras Sem Terra já vêm fazendo, quando cortam as cercas do latifúndio e fincam a bandeira da reforma agrária, quando lutam por educação, saúde, dignidade. Mas essa história vivida com muita luta e coragem fica, muitas vezes, apenas na memória do próprio povo, ou é escrita apenas por quem não a viveu.²⁵

A denúncia de que a história muitas vezes é escrita por quem não a viveu reporta-nos a pensarmos nos apontamentos de Ferro²⁶, de que a história oficial silencia outras vozes, mas também nos remete para questionamentos sobre a verdade da história, no âmbito da história como ciência, e aos perigos da relativização histórica, em que a história variaria de sujeito para sujeito. Nessa perspectiva, a história como ciência se inviabilizaria?

Diante dessa questão, vislumbramos dois campos de discussão, o da história como ciência e o da história como princípio educativo. Esses dois planos dialogam, mas não são a mesma coisa, pois o primeiro se efetiva no âmbito da produção de conhecimento histórico e o segundo se ramifica em dois eixos, o do pensamento histórico e o do desenvolvimento da consciência histórica.

Situada no âmbito do pensamento histórico que visa ao desenvolvimento de uma consciência histórica, a pedagogia da história, segundo a concepção do MST, entende que as mulheres e os homens “possuem uma compreensão da realidade em que vivem, da história que fazem, mesmo que essa compreensão seja mágica ou ingênua”.²⁷

O pensamento histórico, portanto, estaria associado à compreensão da realidade, mesmo sendo mágico ou ingênuo, e a consciência histórica se constituiria ao compreender a sua historicidade como parte da história, para realizar uma leitura crítica do mundo. A história, para o MST, se efetiva como princípio educativo ao ser concebida como educativa, como formadora, como instrumento para a reflexão das trajetórias das pessoas ou de um grupo que, ao registrar sua história, coloca-a em movimento.

A história que o assentamento contém precisa ser rememorada, refletida, registrada a partir da história de vida das mulheres e homens que o construíram. A reconstrução da história de uma comunidade é importante na medida em que recupera a ação do grupo, as suas lutas, enfim, resgata a memória coletiva, levando as pessoas a repensarem a sua trajetória, percebendo-se como sujeitos da história.²⁸

A história, portanto, é concebida como necessária para uma reflexão articulada em que uma intencionalidade pedagógica é condição para compor o processo de formação dos sujeitos Sem Terra.

- ¹ Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE- Curso de Pedagogia- Campus de Francisco Beltrão. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob orientação da Professora Ernesta Zamboni, Grupo Memória.
- ² Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. **Brasil quantos anos você tem?** Setembro de 2001. Concurso nacional de redações e desenhos realizado pelo MST em 2000.
- ³ Optamos por transcrever a redação na íntegra, apesar de longa, por entendermos que ela contém uma riqueza de elementos para a análise, bem como para permitir ao leitor conhecer a narrativa construída pelo autor.
- ⁴ LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas:** debates e ilusões em torno do ensino de História. *Rev. bras. Hist.* [online]. 1999, vol.19, no.38 [citado 31 Maio 2005], p.125-138. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-0188, p. 03.
- ⁵ Ibid., p. 09.
- ⁶ Ibid.
- ⁷ FERRO, Marc. **Falsificações da história.** Portugal: Publicações Europa-América, 1981.
- ⁸ Ao abordar os elementos da teoria pedagógica do MST, Roseli Salete Caldart aponta que “Compreender a educação como um processo de formação humana nos exige pensar em alguns nexos fundamentais para o entendimento das ações educativas”. A autora indica a relação entre educação e vida produtiva como constituídas pelo trabalho e pela práxis social como princípios educativos; a relação entre formação humana e cultura como parte de processos socioculturais, em que as pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo e a relação entre educação e história, em que a história é tomada como princípio educativo. CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000, pp 56-60.
- ⁹ STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Atual, 1997, p. 44.
- ¹⁰ Ibid., p. 44.
- ¹¹ CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (orgs). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ¹² CALDART, 2004, *op. cit.*; CALDART, 2000, *op. cit.*
- ¹³ Em Pedagogia do Movimento Sem Terra, Roseli Salete Caldart (2000) aponta cinco pedagogias, mas entendemos que esta última publicação, CALDART (2004) reflete o caráter de movimento na construção e (re)construção das matrizes pedagógicas do MST, acrescentando a Pedagogia da alternância, Pedagogia do trabalho e da produção e Pedagogia da escolha àquelas anteriormente apontadas.
- ¹⁴ CALDART, 2004, *op. cit.*, In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, C. M. (orgs), 2004, *op. cit.*, p. 104.
- ¹⁵ CALDART, 2000, *op. cit.*, p. 234.
- ¹⁶ Ibid., p. 235.
- ¹⁷ RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- ¹⁸ VARGAS, Maria Cristina; SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs). **Escrevendo nossa luta, nossa história.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.
- ¹⁹ SCHWENDLER, Sônia Fátima; GEHRKE, Marcos. Registrar a história para manter a memória da luta. In: VARGAS, Maria Cristina; SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs), 2003, *op. cit.*
- ²⁰ CALDART, 2000, *op. cit.*
- ²¹ SCHWENDLER, Sônia Fátima; GEHRKE, Marcos, *op. cit.* In: VARGAS, Maria Cristina; SCHWENDLER, Sônia Fátima (orgs), 2003, *op. cit.*, p. 11.
- ²² FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 21.
- ²³ Pelo termo existencialismo, “Costuma-se indicar [...], desde 1930 aproximadamente, um conjunto de filosofias ou de correntes filosóficas cuja marca comum não são os pressupostos e as conclusões (que são diferentes), mas o instrumento de que se valem: a análise da existência”. [...] A existência é compreendida “como o modo de ser próprio do homem enquanto é um modo de ser no mundo, em determinada situação, analisável em termos de possibilidade”. ABBAGNANO, 2000, *op. cit.*, p. 402-403.
- ²⁴ FIORI, *op. cit.* In: FREIRE, 1987, *op. cit.*, p. 10.
- ²⁵ SCHWENDLER; GEHRKE, *op. cit.* In: VARGAS; SCHWENDLER, (orgs), 2003, *op.cit.*, p. 11-12.
- ²⁶ FERRO, 1981, *op. cit.*
- ²⁷ SCHWENDLER; GEHRKE, *op. cit.* In: VARGAS; SCHWENDLER, (orgs), 2003, *op. cit.*, p. 14.
- ²⁸ Ibid., p.19.