

Consciência histórica como consciência organizativa: configurações do ensino de história na organização do MST

FERNANDO PERLI \*

A dedicação de historiadores ao estudo das relações entre historiografia e ensino de história cresceu nas últimas décadas, embora as percepções da história em sala de aula e as tensões e articulações políticas que envolvem publicações e difusões de saberes históricos ainda careçam de apreciações. O sentido do investimento social em torno do ensino de história, seja através de recursos públicos para a manutenção de programas de pesquisa, ensino e extensão, seja mediante ramos empresariais que controlam sistemas de ensino particulares e a distribuição de materiais didáticos com direitos autorais na condição de franquias, demonstra o quanto o conhecimento histórico é produto de fortes interesses ideológicos e econômicos em seus espaços de articulação, produção e difusão.

Estudos sobre a produção do conhecimento histórico por meio da teoria da história e das práticas sociais do ensino de história instigam análises sobre o uso do passado por grupos sociais e colocam conceitos como de consciência histórica e cultura histórica no centro dos debates sobre o ensino de história para além do universo da cultura escolar institucional. Na construção de representações e na legitimação de ações políticas, a atuação de movimentos sociais torna a consciência histórica um elemento relevante para se compreender a formação de identidades. Para tanto, colocam-se como problemas a articulação e reivindicações pelo direito de escrever, interpretar e difundir significações do passado para justificar ações, bem como, os instrumentos elaborados ou apropriados para difundir a história que identifica os atores envolvidos nas demandas políticas defendidas por grupos sociais.

Nesta direção, o presente trabalho propõe analisar a relação entre consciência histórica e consciência organizativa na configuração de leituras do passado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerando o lugar ocupado pelo estudo da história na formação de quadros políticos num período de consolidação do movimento social. Toma-se o conceito de consciência histórica, em suas especificidades teóricas, e em suas relações com a concepção de consciência organizativa do MST, difundida por diversos meios de

---

\* Professor Adjunto I do curso de História (Faculdade de Ciências Humanas – FCH / Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis).

comunicação produzidos ou apropriados por lideranças sem-terra, intelectuais, ativistas, jornalistas, artistas e religiosos que constituíram o movimento social. As narrativas elaboradas por estes atores históricos delinearam formas, leituras e funções do passado na organização do MST e estruturou o conceito de consciência organizativa como sinônimo de consciência histórica perante a condição de pertença ao movimento social e o forjar de uma identidade dos trabalhadores rurais sem-terra. Portanto, trata-se de uma abordagem da configuração ou delineamento de algumas concepções elaboradas pelo movimento social que deram um sentido preliminar ao ensino de história em propostas educacionais do MST.

Vale mencionar que entendemos o aprendizado histórico como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, sendo um mecanismo de socialização e individualização pertinente às operações políticas do grupo social. A esta dimensão se soma a produção discursiva do MST por meio de materiais informativos e didáticos, o que sugere, num primeiro momento, a análise do conceito de consciência histórica para, num segundo, a partir de produções impressas do MST, tratar da consciência organizativa e da função do passado na legitimação política, que delineou sentidos de uso do ensino da história na organização dos sem-terra.

Para uma análise mais detida sobre a consciência histórica, tomamos como referência as abordagens de Agnes Heller (1993), Marc Ferro (1989) e Jörn Rüsen (2001) levando em consideração as relações sociais cotidianas como fundamento da historiografia e do ensino de história, a condição esparsa da consciência histórica decorrente da difusão de representações através de meios de comunicação e a questão da falta de integração entre as discussões sobre a consciência histórica, os elementos constitutivos do pensamento histórico e a prática social do ensino de história.

É importante considerar que a história da organização dos sem-terra se correlaciona com a elaboração e apropriação de uma variedade de meios de comunicação, como boletins informativos, jornal impresso, cadernos de formação política, de educação e cooperação agrícola, revista, documentários e homepage. A construção de um saber histórico na formação do movimento social se confunde com a configuração de instrumentos políticos dos trabalhadores rurais sem-terra. Pensar a história, escrever sobre ela e torná-la acessível a um

maior número de militantes permeou as inúmeras propostas de organização de meios de comunicação do MST.

Para tal tarefa, ainda embrionária, pretende-se apresentar alguns conceitos de consciência histórica para adentrarmos nas elaborações teóricas que fomentaram a militância e fortaleceram os laços de mobilização, através do que se convencionou chamar de consciência organizativa. Em meio a um manancial de meios de comunicação e materiais didáticos de formação política e os inúmeros caminhos que a sistematização destes materiais pode levar, foi possível, até o momento, selecionar alguns impressos para pensarmos a formação de uma consciência histórica enquanto consciência organizativa do MST.

### **Questões teóricas sobre o estudo da consciência histórica**

O conceito de consciência histórica não é comum a todos que o usam (CERRI, 2001: 95), além de ser entendido por muitos historiadores como impreciso na adoção de critérios para a pesquisa histórica. Porém, não se devem relegar autores que se dedicaram ao problema da consciência histórica na produção do conhecimento histórico, haja vista que o conceito ampliou perspectivas de pesquisas que objetivam compreender as relações entre a produção acadêmica e a prática social do ensino de história. Uma vertente que marca estudos mais recentes sobre consciência histórica, conhecimento histórico e ensino de história pode ser identificada nos estudos de teorias da história, tendo dois autores, embora distantes na formação e no ofício da produção intelectual: Agnes Heller e Jörn Rüsen.

Para Heller (1993) a consciência histórica é composta por diversos estágios, sendo inerente à condição humana. A percepção humana de sua historicidade enquanto consciência de alguém que no mundo não estava, está e um dia não estará mais, é uma construção do significado de pertença dos indivíduos nos grupos sociais. A criação de normas de convivência que inserem o grupo num coletivo mais abrangente, neste caso, o conceito de humanidade, concebe o mundo como histórico, existindo um percurso de construção da consciência histórica – da consciência não refletida à consciência refletida na generalidade – que a torna a consciência da mudança.

*a consciência da mudança implica a intenção de mudar (de aperfeiçoar ou de restaurar). Mas a mudança traz algum bem? Devemos escolher o dinamismo ou a estagnação? (...) A consciência de história implica, pois, uma nova forma de racionalidade. Ao passo que na etapa da generalidade não refletida a conduta racional significa a conservação e observância das normas homogêneas de conduta, garantindo a reprodução da sociedade, a consciência refletida questiona tais sistemas de conduta. Surge a distinção entre as formas corretas e incorretas de argumentar. (HELLER, 1993: 21).*

Atribuições de sentido à temporalidade se fazem desde as relações sociais cotidianas aos conhecimentos sistematizados, embora seja possível a inserção no tempo sem ter a devida consciência. A consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade para dar significado sobre coisas que não se tem controle, como a própria transformação. Agir ou deixar de agir fazem parte de interpretações de culturas passadas que ainda existem enquanto formos capazes de imaginá-las sem intenções de atribuir significados ao tempo.

Para Rüsen (2001), a consciência histórica é algo amplo e elementar do pensamento histórico, estando relacionada com a vida humana prática, pois as interpretações que os homens fazem da evolução temporal orientam, de maneira intencional, suas práticas no tempo. Ao configurar a consciência histórica o homem articula em sua vida prática a experiência e as intenções no tempo, orientando o agir e o sofrer no tempo.

*A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção do tempo se realiza no processo da vida humana. (...) A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p. 58-59).*

As experiências do tempo, entendido pelo autor como “tempo natural”, carecem de interpretações na medida em que significa um obstáculo ao agir do homem, pois ao pensar a mudança do mundo e da vida, o homem vê o “tempo natural” como algo impediante e resistente que o direciona para a morte. O tempo é uma perturbação de uma ordem na qual o

homem tem de pensar no seu mundo para se orientar. Em oposição ao fatídico “tempo natural”, Rüsen coloca o “tempo humano” como aquele em que as intenções do homem predominam enquanto representações temporais para o agir e a organização da vida prática. As atividades intelectuais contribuem para aproximar o “tempo natural” do “tempo humano”, sendo a consciência histórica constituída pelos sentidos e autointerpretação do homem sobre o mundo, estabelecendo parâmetros para agir e sofrer.

Os sentidos do homem sobre o mundo decorrem de uma operação intelectual, narrativa da vida prática, que determina a narrativa histórica como um elemento constituinte da consciência histórica. A narrativa recorre às lembranças que são relações determinantes com a experiência do tempo e o impulso para o passado é dado pelas experiências do tempo presente, consideradas por Rüsen (2001: 63) como única forma de pensar a consciência histórica que, em meio às carências de orientações da vida prática, questiona o passado e oferece referências decorrentes da mobilização das lembranças transpostas para o presente mediante a narrativa.

Posto desta forma, a mera subsistência do passado na memória não constitui consciência histórica, sendo necessária para isto a correlação expressa do presente com o passado, entendida como atividade intelectual identificada e descrita como narrativa histórica que, ao representar mudanças temporais do passado como processos contínuos, podem inserir perspectivas de futuro nas experiências do tempo presente. A recorrência ao passado devido as carências do presente cria a consciência de tempo, ou seja, uma unidade integrada entre passado, presente e futuro, também entendida como “representação da continuidade”, que constitui a consciência histórica.

No que se concebe como “continuidade”, Rüsen (2001) entende que sua representação abrangente medeia, na consciência histórica, a relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro, o que faz da narrativa histórica um mecanismo que configura sentidos sobre a experiência do tempo e, portanto, de identidades.

*Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. Os homens têm de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de*

*não terem de recear perder-se nelas, ao se imiscuírem nelas pelo agir, o que precisam fazer, para poderem viver. A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade (...). A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (RÜSEN, 2001: 66).*

Considerando que a narrativa histórica não é única e, doravante, a consciência histórica também não é, em suas configurações existem batalhas pela consolidação de valores de grupos sociais, o que constitui identidades culturais que se distanciam ou se aproximam da história dita oficial ou institucional. O silêncio do ensino de história em torno da temática dos movimentos sociais em ditaduras militares é um dos típicos exemplos de como o controle sobre a narrativa histórica e a indiferença diante de assuntos considerados nocivos para a manutenção da ordem social fazem do conhecimento histórico um campo vigiado a serviço dos interesses de grupos políticos.

Para Marc Ferro (1989: 44), esse silêncio é um dos vestígios do que denominou de “contra história”. Embora se dedique à inserção da “contra história” em nações por meio de povos ou etnias que não são reconhecidos pelos parâmetros institucionais, nos interessa transpor para o presente trabalho a condição de movimentos sociais que encontraram na história ou na “contra história” mecanismos para se manterem nas fronteiras das narrativas históricas institucionalizadas ou se deslocarem para outros campos de ação política, justificando a construção de identidades.

Assim, surgem focos de consciência histórica, seja pelo silêncio, seja pelo aparecimento ou reaparecimento de representações do passado de grupos sociais ou étnicos, quando se sentem excluídos, dominados, explorados, privados de história e carentes de explicações para se colocarem como atores políticos no presente. A denúncia das perversões, dos silêncios ou das proibições de histórias institucionais (FERRO, 1989: 45), desencadeia contrapontos narrativos que, ao se situarem como espécies de “contra história”, colocam-se como discursos históricos paralelos e representam interesses políticos de movimentos sociais. Contrapontos narrativos podem se institucionalizar quando o Estado se apropria de modelos interpretativos que conquistaram espaços políticos.

No Brasil, esta situação é perceptível diante do crescimento do movimento democrático no final da década de 1970 e início de 1980. A pressão de movimentos dos direitos humanos e pela redemocratização sobre a ditadura militar (1964 – 1985) fez a “contra história” dos movimentos sociais e políticos influenciarem propostas curriculares de história, sob forte inspiração marxista, nos anos de consolidação do Estado democrático. Interpretações do passado advindas de atores políticos contrários ao regime autoritário, representados por instituições civis, religiosas e diversas organizações não governamentais (Ong’s) foram publicadas através de impressos, cujas características eram variadas, mas se situavam na condição de modelos alternativos de comunicação. Na maioria destes materiais, o estudo da história foi colocado como instrumento para a formação da consciência política, estruturado por concepções de continuidade, em que a interpretação do passado contribui para o entendimento do presente e produz crença sobre ações futuras. Assim, práticas sociais de ensino de história foram apontadas como fundamentais para a consolidação da consciência e identidades políticas.

A organização do MST e o discurso pela reforma agrária se correlacionaram com a luta pela comunicação, que agregou ao movimento social a produção e distribuição de materiais de formação política dos trabalhadores rurais sem-terra. Diante da variedade de impressos voltados para a formação e capacitação de quadros políticos do MST, configurou-se um projeto em que a função da história era contribuir para a formação da consciência organizativa defendida por lideranças e apoiadores do movimento social.

### **“A história com os pés no chão”: configurações do ensino de história no MST**

A arregimentação de diversos movimentos de luta pela terra que constituiu o MST contou com o apoio de entidades religiosas, civis e sindicais, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento de Justiça e dos Direitos Humanos do Rio Grande do Sul (MJDH-RS), a Pastoral Universitária de Porto Alegre (RS), o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC) e o Centro de Assessoria Multiprofissional (CAMP). No que se refere à educação popular, o CAMP desenvolveu projetos que envolveu movimentos sociais regionais e incentivou lideranças na discussão de temas relativos à organização popular. Apoiado por

organizações do Brasil e de vários países, o CAMP abrigou, entre 1983 e 1985, a produção do *Boletim Sem Terra* e sua transformação no *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Este informativo, de boletim a tablóide, além de servir como instrumento de articulação política entre movimentos sociais regionais, tornou-se porta-voz da direção nacional do MST num período de definições organizativas.

Nesse contexto de estruturação interna e de representatividade conferida ao MST num jogo político de transição democrática, também ocupou espaço os *Cadernos de Formação*, materiais direcionados para um público formador de opiniões nos acampamentos, assentamentos, Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR's). A preocupação de lideranças sem-terra, sindicalistas, religiosos e intelectuais com o estudo da história foi apontada no primeiro *Caderno de Formação*, lançado em 1984, com o título "A organização do movimento: quem é quem na luta pela terra". Nele, evidenciou-se a importância da disciplina e dedicação dos trabalhadores rurais sem-terra para a organização, sendo elencadas diferentes funções dentro do movimento social para melhor conduzir as reivindicações e ações coletivas.

O que chama atenção na cartilha são as páginas iniciais, dedicadas ao que lideranças do MST denominaram de "Histórico do Movimento Sem Terra". Para justificar o estágio de organização, foi delimitado, entre 1978 e 1986, um conjunto de datas e fatos considerados relevantes na trajetória do movimento social, resumindo as principais ações dos trabalhadores rurais sem-terra. (CADERNO DE FORMAÇÃO, 1986: 3).

Deve-se considerar que esta cartilha foi aplicada em vários cursos de capacitação de quadros políticos e, ao lidar com a organicidade interna, demonstrou o interesse de lideranças sem-terra e integrantes de entidades de apoio pelo estudo da história do movimento social. O termo "histórico" denota uma relação de eventos muito usual, com forte apelo ao factual, característico de trabalhos memorialísticos. Contracenando ao enfoque cronológico, o desenvolvimento do material trata da conjuntura nacional pelo viés das lutas de classes, apontando a dicotomia entre trabalhadores e burgueses, sem perder de vista as perspectivas de ações futuras do MST.

A distribuição do *Caderno* n.º. 1 em acampamentos e assentamentos deixou dúvidas quanto a aplicabilidade do material, ao mesmo tempo considerado simplista em seu escopo

teórico e de difícil leitura para trabalhadores rurais sem-terra. Este desarranjo, além de demonstrar as dificuldades de recepção de ideias nas bases do movimento, estampou a situação incômoda de intelectuais no MST, sejam religiosos, professores e escritores. Para lideranças sem-terra era necessário os textos dos *Cadernos de Formação* e do *Jornal Sem Terra* alcançarem a realidade dos trabalhadores rurais, o que gerava críticas àqueles que não tinham vínculo orgânico com o trabalho agrícola.

Em 1986, o frade franciscano Sérgio Antônio Gørgen, sensível ao problema, escreveu um texto que foi publicado na condição de *Caderno de Formação*, como “número especial”, intitulado “Reforma Agrária com os pés no chão”. Nele, o religioso contribuiu na definição do papel dos intelectuais e entidades de apoio no MST, demonstrando que a relação entre teoria e prática estampava-se como um dos grandes problemas a ser enfrentado pelos apoiadores e lideranças sem-terra num período de definições organizativas. Difundir o conhecimento da luta dos sem-terra demandava um árduo trabalho de incentivo à leitura nas bases do movimento social. Mesmo abordando conceitos complexos, sejam de fundo político ou histórico, os textos deveriam ser agradáveis.

A cartilha sugeriu aos sem-terra resistência perante as adversidades existentes na luta e aos agentes de apoio – como jornalistas, padres, escritores, acadêmicos, professores e estudantes – a preparação de materiais de fácil assimilação, capazes de incentivar a organização dos trabalhadores rurais. Sua elaboração foi feita a pedido da Pastoral da Juventude Rural (PJR) do Rio Grande do Sul e de várias lideranças de trabalhadores rurais que se envolveram em reuniões e trabalhos de base. O próprio Gørgen salientou que o material não tinha pretensão e nem preocupação acadêmica, devendo “ser apenas uma contribuição para um debate mais profundo e mais sistemático sobre a questão da Reforma Agrária” (CADERNO DE FORMAÇÃO, 1986: 3), sendo mais um instrumento para a formação política dos sem-terra.

Além destas questões, a cartilha tornou-se referência dentro do MST por abordar a história do latifúndio e da luta pela terra. Em sua composição, a História do Brasil foi entendida a partir das origens da “grande lavoura”, com a implantação das capitâneas hereditárias e do regime de sesmarias. Apesar de não citar estudos clássicos que interpretaram a formação do Brasil, o pensamento caiopradiano sustentou a primeira parte do caderno,

através da luta de classes, dos elementos da estrutura colonial e a continuidade no desenvolvimento da sociedade brasileira. A relação da história da luta pela terra com os estudos de Caio Prado Júnior (PRADO JR, 1981: 130) apontam que a estrutura de produção agropecuária no Brasil esteve fundada na “grande exploração”, expressada na necessidade dos latifúndios, da função exportadora de produtos agrícolas e na subordinação e exploração, em vários aspectos, da massa de trabalhadores rurais.

Prosseguindo, Görgen analisou a introdução da mão-de-obra escrava, a economia colonial de mercado externo, a vinda de imigrantes e o cativo da terra, numa evidente relação com os estudos do sociólogo José de Souza Martins. Em “O cativo da terra” (1979), Martins analisou as contradições da instituição do regime de colonato na transição do trabalho escravo para o assalariado nas lavouras de café, o que serviu de base para Görgen construir uma perspectiva da história da luta pela terra, incluindo índios, negros e mestiços em movimentos sociais – como os de Canudos, Contestado e Cangaço – para assim, esclarecer a organização dos trabalhadores rurais entre as décadas de 1940 e 1960. (CADERNO DE FORMAÇÃO, 1986: 12-13).

Estes últimos eram retratados através das Ligas Camponesas, do Movimento de Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul (MASTER) e da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB). Toda esta abordagem histórica, com característica didática, foi entendida por Görgen como “Lições da História”, tendo como propósito a inserção do MST num conjunto de lutas fundamentado no passado.

*Para colocar os pés no chão é necessário também conhecer a história, as classes envolvidas e seus interesses, formular propostas, estabelecer táticas e formas de luta, identificar os inimigos e as forças concretas capazes de impulsionar a luta, estabelecer objetivos e estratégias políticas para alcançá-los. (CADERNO DE FORMAÇÃO, 1986: 3).*

Em sentido inverso ao que Eric Hobsbawm (1998) definiu como “problema de rejeição sistemática do passado” em grupos sociais e políticos, que viam na inovação tecnológica algo inevitável e “socialmente desejável”, a valorização e compreensão do passado da luta pela terra representavam a insatisfação reinante no MST de um modelo de

sociedade construído pela industrialização e urbanização, em prejuízo dos trabalhadores do campo.

Conhecer a história significava situar-se na luta e no contexto político brasileiro. A compreensão do passado era uma ferramenta para os sem-terra localizarem-se na trajetória dos movimentos sociais e, mediante a sistematização deste conhecimento, acumular experiências e adquirir capacidade de persuasão, como também, de identificação perante os grupos políticos envolvidos na questão da terra.

Este “apelo ao passado”, notado por Eric Hobsbawm (1997) em movimentos sociais, foi marcado pela “invenção de uma continuidade histórica”, por parte de reprodutores culturais, configurada por imagens, símbolos, mitos, utopias e ideias. Além de tratarem de conteúdos históricos, os *Cadernos de Formação* usados nos cursos de treinamento de lideranças sem-terra destacaram as qualidades que deveriam possuir os líderes camponeses – compromisso político, competência, respeito de base, fidelidade com a causa popular e da organização – princípios que seriam fortalecidos com o conhecimento do passado dos movimentos sociais rurais.

A formação da consciência histórica enquanto consciência organizativa englobava a ação e o discurso destas qualidades. Através do discurso, as “distinções” (ARENDDT, 2001:191) entre os sem-terra e outras categorias sociais se definiam. Sua difusão dependia da distribuição de materiais de formação, como também das formas como seriam trabalhados nas bases da luta para uma maior assimilação por parte dos sem-terra, condições elementares para a consolidação de uma identidade política.

### **O “fazer a história” e a construção da identidade sem-terra**

A construção de uma identidade coletiva dos trabalhadores rurais sem-terra tornou-se tema recorrente nos meios de comunicação do MST na década de 1990. Questão como esta bem diz sobre as inquietações que o passado traz nas definições de agendas políticas que sustentam movimentos sociais, o que supõe que o manuseio do passado tornou-se inerente à construção da identidade sem-terra como projeto político de consolidação do MST.

Grande parte da execução deste projeto político de consolidação do movimento social se deu com a conquista de espaço do *Setor de Educação* na organicidade do MST, que agregou educadores de acampamentos e assentamentos, lideranças sem-terra e professores universitários, com o objetivo de discutir, planejar e publicar materiais para a capacitação. Encontros do *Setor de Educação* eram realizados na Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), cujo trabalho de assessoramento oferecia espaço para reuniões e recursos para a publicação dos materiais de educação.

Foi na ANCA que os setores de *Educação* e *Formação* aproximaram-se, pois a proposta de capacitação de educadores compreendia a tarefa formativa, função exercida pelos produtores dos *Cadernos de Formação* desde 1984. Retratando estes vínculos, em 1991, uma equipe de integrantes dos dois setores do MST, identificada coletivamente, lançou o *Caderno de Formação* nº. 18, intitulado “O que queremos com as escolas dos assentamentos”.

Nesta cartilha, os objetivos para a educação foram pontuados priorizando a preparação de lideranças sem-terra e o futuro da militância. Sindicatos, cooperativas de produção de bens e serviços, associações de bairros rurais e outros movimentos populares, foram apresentados como elementos que agregariam valores para a formação da identidade sem-terra. A escola deveria ser o “lugar da vivência e desenvolvimento de novos valores” para alcançar uma “consciência organizativa”. O espaço de aprendizagem dos sem-terra deveria “preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual”, ensinando a “realidade local e geral” e criando “sujeitos da história”. Para a equipe dos setores de *Educação* e *Formação*, a “consciência organizativa” estava relacionada à construção de “sujeitos históricos” por meio de comemorações de datas importantes da classe trabalhadora e do cultivo de valores, como “o cuidado com a saúde, a livre expressão de ideias e sentimentos”. (CADERNO DE FORMAÇÃO, 1991: 3).

Na elaboração de uma proposta diferente de escola, como um espaço que deveria ajudar os estudantes a “conhecer a realidade”, fundamentou-se um “currículo centrado na prática” que, assim como a história do *Setor de Educação*, deveria partir de experiências concretas para a busca de um conhecimento mais abstrato. Nas bases do projeto pedagógico, o ensino de história estava relacionado à compreensão do assentamento, através dos temas

“Nossa luta pela terra” e “Nossa cultura e nossa história de luta”. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 1992: 39-42).

Estes temas eram considerados elementares para um conhecimento crítico da realidade dos sem-terra. A “memória da luta” significava uma ferramenta na constituição de “sujeitos da história”.

*Um povo que não tem memória não é capaz de fazer a sua história. Queremos que a escola crie oportunidades para as crianças irem conhecendo, reconhecendo e registrando a sua história, a história da luta de seus pais, a história de luta de outros trabalhadores. As crianças participam da luta pela terra. É preciso que elas entendam o porquê desta luta. Que careçam a conhecer desde pequenas o MST como um todo e os principais fatos e dados que rodeiam sua realidade específica. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 1992: 39-42).*

Para integrantes do *Setor de Educação*, “fazer a história” significava construir uma “consciência organizativa”. Tomemos Edward P. Thompson para entender que as experiências comuns entre os homens dão sentido e articulam a identidade e a “consciência de classe”, formas como essas experiências são tratadas em termos culturais, através de tradições, sistemas de valores e ideias. Conhecer, reconhecer e registrar a história, além de prática social que constituía a memória coletiva, era o “fazer” enquanto habilidade para articular e produzir a “consciência organizativa”. (THOMPSON, 1987:10).

As recriações da pedagogia do MST retrataram o quanto o *Setor de Educação* estava relacionado com as mudanças organizativas de acampamentos e assentamentos. Uma dinâmica marcada pelo “fazer a história” na elaboração de uma “consciência organizativa”, era sentida por aqueles que atuavam nas salas de aulas de escolas de assentamentos e por aqueles que, através de textos, teciam representações.

Conhecer e “fazer história” significavam situar-se na luta e no contexto político. O estudo da história era uma ferramenta para os trabalhadores rurais e crianças sem-terra localizarem-se na trajetória dos movimentos sociais e, mediante a sistematização deste conhecimento, acumular experiências e adquirir capacidade de persuasão, como também, de identificação perante os grupos políticos envolvidos na questão da terra.

A “memória” definia-se por testemunhos do presente de trabalhadores rurais sem-terra e pela apropriação, por parte de professores e de alunos, de experiências que eram transferidas para o universo escrito. Sua legitimação dava-se por depoimentos e práticas sociais que rememoravam eventos passados e traçavam relações com o cotidiano e o futuro das ações políticas. (LE GOFF, 1994). A construção da memória coletiva do MST estava relacionada com o “fazer história” dos sem-terra, aprendizado que aproximava prática e teoria. Esta inter-relação de dimensões concretas e abstratas era considerada fundamental para a formação dos “sujeitos da história”, entendidos como aqueles que, ao usarem o poder político da memória, eram capazes de “fazer suas histórias” através do reconhecimento no grupo e da alteridade em relação a outros.

A “memória cultural da luta pela terra”, entendida como parte da memória coletiva que fortalecia a identidade sem-terra, assim foi apresentada:

*Que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e refletir sobre os símbolos, as canções, as histórias do MST. Que possam sentir e pensar também sobre o lado poético e belo da luta de que participam; que alimentem seu potencial criador; que aprendam a se expressar cada vez melhor e que valorizem sua própria cultura; que se preocupem em entender o jeito de viver e de pensar de seus pais e que seus companheiros sejam estimulados a inventar novos jeitos. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 1992: 39-42).*

Percebe-se que os papéis exercidos pelos meios de comunicação como instrumentos de construção e divulgação do MST foram agregados às escolas, consideradas espaços de produção de linguagens para fortalecer a dinâmica organizativa. A leitura destes materiais foi apontada por lideranças do MST como um dos elementos para alcançar uma sociedade democrática e socialista. (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 2005: 137-145). Considerava-se que através dos estudos, posições e argumentos, seriam produzidos efeitos de um convívio, base de um mundo socialista. Os assentamentos deveriam ser valorizados como espaços de elaboração desta cultura política, onde a identidade sem-terra seria manifestada nas relações sociais e na valorização do ensino de história da luta pela terra.

## Referências bibliográficas

- ARENDT, Hanna. A condição humana. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. As escolas históricas. Lisboa: Europa-América, 1983.
- CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- \_\_\_\_\_. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *História Regional*, Ponta Grossa, nº 6 (2), p. 93-112, 2001.
- FERRO, Marc. A história vigiada. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- HELLER, Agnes. Uma teoria da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1994.
- MARTINS, José de Souza. O cativo da terra. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- PRADO JR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RÜSEN, Jörn. História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Razão histórica. Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- THOMPSON, Edward Palmer. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.