

O ensino de História na experiência da EJA/Pronera em Santa Catarina

Rose Elke Debiazi¹

Apresentação

Como ponto de partida é importante dizer que estamos experimentando a teoria de Moisey Pistrak a partir da definição de “Complexos de Estudo”. A definição dos complexos, por sua vez, vincula-se com questões relativas ao local de trabalho, moradia e vida desses educandos. No nosso caso, educandos que em sua maioria trazem uma experiência organizativa nos movimentos sociais do campo.

As aulas acontecem em três polos, concentradas aproximadamente entre 15 a 21 dias (dependendo da carga horária de cada polo) e ocorrem com um intervalo de aproximadamente 70 dias, com exceção do fim do ano. Os polos estão localizados em Abelardo Luz, Catanduvas e Campos Novos, todos no Estado de Santa Catarina.

Em Abelardo Luz possuímos uma turma majoritariamente composta por mulheres. Trata-se de uma turma bastante atenta e comunicativa. No município de Campos Novos a turma é mais mista, com diferenças de idades substanciais. O assentamento 30 de Outubro, então, sede da escola em Campos Novos encontra-se bastante consolidado politicamente e no âmbito da produção. Isso acarreta desdobramentos na postura da turma. É considerada mais “séria” e com uma identidade “sem terra” mais arraigada. Catanduvas, por sua vez, é mais introspectiva, composta por jovens adultos, que tem buscado superar as dificuldades no ensino-aprendizagem. Nas últimas etapas mostrou-se mais participativa e comunicativa.

¹ Doutoranda em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora de História no PRONERA (INCRA-UFSC). E-mail: elkedebiazi@gmail.com.

Trata-se hegemonicamente de trabalhadores rurais assentados pela reforma agrária. Encontram-se marchando na contramão dos projetos educacionais, ou seja, são pessoas que não tiveram a adequada correlação idade/ano escolar em sua trajetória educacional e que tiveram poucas oportunidades de prosseguimento nos estudos. Nas três turmas são grandes as dificuldades de produção textual, que gradativamente o corpo docente tem buscado minimizar. Nos trabalhos em grupo, em geral, são onde alcançamos os melhores resultados. Em grupos menores os educandos expressam mais facilmente suas opiniões e questionamentos. Apresentam distintos níveis de acesso ao ensino formal, o que exige do educador linguagens e métodos diferenciados para alcançar o conjunto da turma. No entanto, um grande respeito é identificado entre os educandos, partindo do sentimento comum que existem ritmos diferenciados na aprendizagem.

As aulas são iniciadas pela mística (prática presente no MST), seguida da leitura da memória do dia anterior e das palavras de ordem. Cada dia da etapa um Núcleo de Base (NB) fica responsável pela condução da turma e demais encaminhamentos. São definidos os responsáveis pelo controle do horário, da limpeza do almoço e dos banheiros, da relatoria e do chimarrão (esquentar a água e prepará-lo). Os rodízios funcionam a partir dos Núcleos de Base - oriundos dos seus locais de origem - e assim buscam se organizar, inclusive, na confecção dos trabalhos escolares. As escolas possuem ciranda infantil possibilitando as mães estudarem. Em outros termos, possuem uma auto-organização para o estudo como em outras esferas da vida.

Ocorrem fora do período das aulas as Visitas de Apoio Pedagógico (VAPs), compostas por professores, bolsistas e membros da coordenação. Nessa ocasião são retomados assuntos relativos ao desenvolvimento das aulas; realizadas recuperação de tarefas e procura-se oportunizar um “suporte” para eventuais casos de desistências. Periodicamente também são realizadas reuniões com membros da coordenação pedagógica do projeto com dirigentes e membros do Setor de Educação do MST (também vinculados ao projeto) para planejar, avaliar e executar conjuntamente. Dessa

forma, busca-se equacionar a separação entre concepção e execução e assegura um conhecimento prévio das condições objetivas e subjetivas dos educandos.

São realizados pareceres descritivos individuais e também é atribuída uma nota por exigência do Colégio de Aplicação (CA) e também por solicitação dos próprios educandos que querem uma devolutiva por parte dos educadores. Esse encaminhamento torna-se necessário porque prevê a continuidade dos estudos, seja visando o ingresso no ensino superior, seja na prestação de um concurso público.

É importante destacar a importância dos espaços lúdicos. O jogo de futebol nos intervalos das aulas, sobretudo, para espantar o frio. Além disso, as rodas de chimarrão, as cantorias e os jogos de cartas. O projeto também contou com outros tempos educativos dedicados à resolução de questões, lazer, palestras etc.

Toda essa contextualização faz-se necessária para compreendermos as condições de estudo e de trabalho dos educandos e educadores. A dinâmica de estudo é prolongada com envio de Tempos-Comunidades (TCs). Essa tarefa diferentemente das desenvolvidas em sala de aula, pressupõe um maior tempo para a reflexão dos temas abordados na etapa presencial.

Compreendendo a complexa dinâmica dos complexos

Na tentativa de perceber a apreensão dos conteúdos e dos principais conceitos da história (temporalidades, memória, cultura e oralidades) e quais relações são possíveis de se estabelecer a partir dos Complexos de Estudos partimos do entendimento de que esses sujeitos possuem posição central e estratégica e que precisamos articular as propostas metodológicas à realidade dos mesmos. O complexo eleito para conduzir essa discussão foi “Assentamento”. Através dele e de suas múltiplas relações observaremos as apropriações e mediações estabelecidas pelos educandos.

Dentro dessa compreensão nos alicerçamos teoricamente nos escritos de Pistrak, buscando revê-los e rediscuti-los para experimentá-los no contexto específico do nosso

estudo. Pistrak, ao criticar o modelo de escola existente na Rússia do início do século XX, propõe a criação de uma nova escola em oposição à escola “oficial”. Trata-se da “Escola do Trabalho”, que tem como princípios propiciar o conhecimento do real e educar para a auto-organização; articular pesquisa e trabalho escolar e contribuir para que homens e mulheres assumam-se como protagonistas dentro de uma compreensão classista da sociedade. Com esses princípios, a Escola do Trabalho busca a formação do ser humano integral, autônomo, capaz não somente de compreender os conteúdos, mas de também construir conhecimento. Na concepção da Escola do Trabalho, esses elementos da formação humana devem ser entrelaçados pela formação do educando enquanto trabalhador, pois tem no trabalho o sentido norteador das relações humanas.

Os princípios e pressupostos teórico-metodológicos do Pronera apontam nessa perspectiva. Destaca-se a valorização da cultura, dos saberes e das práticas coletivas visando a transformação da realidade através da interpretação e da atuação crítica no meio social, não desconsiderando cada contexto específico (PRONERA; Manual de Operações, 2004).

Os Complexos de Estudo são fontes de inspiração no contexto do Pronera (EJA/Médio em Santa Catarina), sendo referência não só para o ensino, mas para o conjunto do processo educativo. Como parte desse processo são elencados os objetivos formativos que se pretendem alcançar com o curso. Entre eles, podemos destacar a capacidade de se auto-organizar para o estudo, o trabalho, a militância a família e outras dimensões da vida; apurar as habilidades de observação, registro, sistematização, organização coerente do pensamento e das informações e familiarizar-se com as diferentes linguagens artísticas, das diversas ciências e com as diferentes formas de pensamento. Estes objetivos são elaborados levando em consideração o contexto em que se dá o processo educativo e respeitando o princípio orientador geral do curso.

É realizado um levantamento do entorno socioeconômico dos espaços onde são ministradas as aulas, um inventário das condições de vida, trabalho e moradia para uma aproximação com a realidade dos assentados. Os educadores relacionam seus planejamentos de ensino com os dados coletados e de forma coletiva e interdisciplinar

desenham a estrutura conceitual e teórica referente às especificidades de suas disciplinas. Na definição de Pistrak trata-se da organização do trabalho escolar e não método de ensino. O entendimento é diferenciado do proposto por Paulo Freire com os “temas geradores”. Essa distinção é salientada por Caldart na apresentação do livro “*Fundamentos da Escola do Trabalho*” de Pistrak (2011).

Inúmeros desdobramentos emergiram das ligações possíveis entre os conteúdos estruturante e específico com o Complexo de Estudo (assentamento). A partir dele, foi possível discutir temas como: coronelismo (relacionando com as oligarquias locais); revolução industrial (pensando as agroindustriais, as transformações tecnológicas dentro do assentamento e fora dele; o ritmo de trabalho; a relação com o mercado; a alienação do trabalho); a reforma religiosa e a contra-reforma (a partir dos dogmas, da permanência do dízimo; das contradições e atuais divisões da igreja), entre outros temas.

Mesmo assim muitas dificuldades são percebidas na tentativa de articular os Complexos de Estudo, de efetivamente torná-los condutores da discussão e não somente acessórios com ligações pontuais e específicas. Por outro lado, a tomada de posição e a auto-organização são aspectos presentes no método de trabalho adotado por nós. Esta (auto-organização) já está perfeitamente assimilada à vida, ao trabalho e a dinâmica de estudo dos educandos. Quanto ao posicionamento (político) verificamos uma ênfase, uma posição propriamente dita ao lado dos trabalhadores, dos perseguidos, dos sujeitos “ordinários” como algo recorrente nos seus discursos, tornando evidente que se trata de uma identificação com os “de baixo”. Os educandos problematizam as fontes, relatos e textos que se distanciam da compreensão de mundo gestada por eles.

Como aliar a questão diária com a perspectiva histórica desse movimento social? Identificamos dificuldades de trabalhar com temas que exigem maior abstração. Assim sendo, como romper com o debate apenas no âmbito dos acontecimentos? Era preciso desenvolver a discussão em maior profundidade. Buscamos trabalhar com noções e conceitos de temporalidades, memória, cultura e oralidades na elaboração de um instrumental teórico em conjunto com os educandos. Tentamos fugir da discussão linear

de tempo histórico, percebendo continuidades e rupturas, relacionando os contextos de modo a permitir o educando estabelecer as mediações. Durante nossa empreitada buscamos adotar várias metodologias e linguagens buscando dar maior significação aos temas trabalhados e superar dicotomias na relação ensino-aprendizagem. Partimos do entendimento de que o papel da disciplina de história para esse nível de ensino, dada as características da clientela e para o momento histórico que vivemos, deve ser compreendido com um caráter mais amplo, que vise à formação de uma cultura educacional crítica e transformadora.

Dimensões no ensino de história

Para realizar a discussão que ora propomos escolhemos duas situações. Elencamos o tema do I Reinado Brasileiro onde realizamos uma oficina visando a confecção de jornais. Foi proposto aos educandos a elaboração de uma manchete e demais matérias de um jornal de época. A segunda atividade foi a saída de estudos aos Museu Histórico e Antropológico do Contestado em Caçador (SC) e ao Museu Histórico e Arqueológico do Contestado, sediado em Irani (SC).

A oficina de jornais

A turma foi dividida em grupos com a tarefa de apresentar uma manchete que abordasse questões relativas ao I Reinado. Ao fazer isso, deveriam pensar o papel do jornal e qual a intencionalidade em reproduzir uma matéria, qual o teor da mesma, qual estilo utilizar e, sobretudo, qual posição defender (favoráveis ou contrários ao Imperador). A escolha do nome do jornal já implicava em tomar uma posição, assim como a escolha dos temas e o tipo de abordagem.

Esse processo foi muito rico, pois implicou em assumir a posição de partidário do governo de D. Pedro I ou contrário ao mesmo. Ou seja, realizar o exercício de colocar-se em uma conjuntura diferente da sua, pesquisar as terminologias do período e assumir posicionamentos.

O Primeiro Reinado trata-se de uma fase da História do Brasil que corresponde ao governo de D. Pedro I. Teve início em 7 de setembro de 1822, com a Independência do Brasil e terminou em 7 de abril de 1831, com a abdicação de D. Pedro I. No Primeiro Reinado ocorrem muitas revoltas regionais e oposições políticas internas. Em algumas províncias do Norte e Nordeste do Brasil, militares e políticos, ligados a Portugal, não queriam reconhecer o novo governo de D. Pedro I. Nestas regiões ocorreram muitos protestos e reações políticas. Nas províncias do Grão-Pará, Maranhão, Piauí e Bahia ocorreram conflitos armados entre tropas locais e oficiais. Destacam-se a Guerra da Cisplatina e a Confederação do Equador.

Em 1824, o imperador ordenou que as forças armadas fechassem a Assembleia Constituinte porque discordava do texto proposto para a constituição. Alguns deputados foram presos. Na ocasião escolheu dez pessoas de sua confiança para elaborar a nova Constituição. Esta foi outorgada em 25 de março de 1824 e apresentou todos os interesses autoritários do imperador. Além de definir os três poderes (legislativo, executivo e judiciário), criou o poder Moderador, exclusivo do imperador, que lhe concedia diversos poderes políticos. Nesse tema foram tecidas reflexões sobre a elaboração da primeira Constituição brasileira e a atual constituição brasileira (1988), suas diferenças e semelhanças, de modo a compreender o funcionamento do estado brasileiro e os diferentes sistemas de governo. Quando abordamos as diferenças entre as constituições de 1824 e atual constituição de 1988 surgiram questionamentos. Um educando questionou sobre a obrigatoriedade de votar, afirmando que uma Constituição democrática (de fato) não deveria tratar o voto como algo obrigatório, pelo contrário, deveria compreendê-lo de forma opcional.

No jornal surgiram entrevistas exclusivas com D. Pedro I e com Frei Caneca; fragmentos do Manifesto da Confederação do Equador, opiniões de pessoas simples e

das oligarquias regionais. Os educandos fizeram uso de ilustrações dando cor e maior vivacidade ao veículo de informação. O processo de criação foi riquíssimo e gestou um conjunto de expectativas de dar continuidade a proposta, retomando-o em outros temas.

A Guerra do Contestado a partir da experiência museal

A Guerra do Contestado trata-se de um conflito armado que envolveu a população cabocla e os governos federal e estaduais do Paraná e Santa Catarina. Os dois estados também disputavam a definição de seus limites, daí a expressão "contestado". O conflito eclodiu com expulsão dos caboclos da região em virtude da construção da estrada de ferro. A concessão de terras à multinacional Brazil Raimay Company que, para construir uma estrada de ferro, ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul, ganhou do governo da República quinze quilômetros de cada lado do traçado. Para tanto, decidida a otimizar seus lucros, criou consórcio americano-canadense, a Southern Brazil Lumber and Colonization Company, uma gigantesca serraria que rapidamente transformou-se na maior da América Latina do Sul. Isso resultou na expulsão dos posseiros de suas terras, plantações e pinheirais.

Tivemos três saídas de estudo o que nos oportunizou trabalhar com a história em outra dimensão. Visitamos o Museu Histórico e Antropológico do Contestado, localizado no município de Caçador (SC) e o Museu Histórico e Arqueológico do Contestado em Irani (SC), ambos com visita guiada. Para a grande maioria foi à primeira oportunidade de entrarem em uma instituição museal, cujo comportamento alternava entre a inquietude diante da descoberta e o silêncio perante o desconhecido.

O museu em Caçador possui salas temáticas, que abordam além da Guerra do Contestado a ocupação e colonização da região do meio oeste. Essa tentativa de contemplar vários temas e registrar a presenças de diferentes etnias na região acabou por descaracterizar a proposta do museu. No entanto, é preciso dizer que o museu conta com um vasto material iconográfico; mapas e maquetes; objetos utilizados pelos

militares e caboclos do período, o que permite uma melhor visualização e apropriação do contexto do início do século XX e das proporções desse conflito. O museu possui também uma sala de multimídia onde assistimos um vídeo institucional e um curta metragem sobre a Guerra do Contestado, gravado na região.

Os educandos de Campos Novos trouxeram um conjunto de questionamentos à forma com os objetos estavam expostos nesse museu, questionando os objetivos e a mensagem da expografia; problematizaram a ausência das pessoas, dos atores envolvidos no confronto que são silenciados na narrativa do museu enquanto os objetos ganham grande destaque. Essa observação é fundamental, pois aponta uma perspectiva de construção histórica comprometida com o social e com o real e desvinculada dos grandes feitos e nomes recorrentes na história tradicional.

Inúmeras questões foram levantadas demonstrando reflexão crítica sobre o tema e a existência de um conhecimento acumulado, já que a região compreende a área, então, contestada no início do século. A memória da guerra e atualidade da mesma se faz presente nos relatos dos educandos, a opção do Estado Brasileiro pelo capital internacional posicionando contra os trabalhadores e posseiros ao conceder a extensão de 15 km de terras de cada lado da ferrovia para a *Southern Brazil Lumber & Colonization Company* (empresa responsável pela construção da estrada de ferro).

Temas transversais também surgiram, tais como questões de gênero e religião. As personagens Chica Pelega e Maria Rosa, então, conhecidas pelas militantes ganharam pouco destaque na narrativa do museu. No Museu Histórico e Arqueológico do Contestado em Irani visitamos o local do primeiro combate – O combate do Irani. Na ocasião morreu o monge José Maria (líder espiritual dos caboclos) e João Gualberto, que chefiava as tropas militares do estado do Paraná; a “vala dos 11” e a sepultura de José Maria. Esse contato permitiu problematizar a dimensão religiosa do conflito, percebendo a continuidade de determinadas práticas e a herança religiosa, tais como benzeduras, garrafadas e os batizados com as “águas bentas de São João Maria e José Maria” – encontradas em vários pontos da região, inclusive, dentro dos assentamentos.

Uma das questões mais interessante surgiu na turma de Abelardo Luz. Uma educanda questionou o grupo sobre a forma como eles, espoliados das suas terras e na condição atual de movimento social organizado, serão apresentados pela história. Sabendo que estão desempenhando um papel de resistência e contestação à ordem estabelecida, assim como a população cabocla morta pelas tropas oficiais do exército e da polícia militar. Essa reflexão foi suscitada devido à discussão realizada com os educandos sobre a resistência dos caboclos da região contestada, então, expulsos das suas terras para a construção da estrada de ferro nos antecedentes do conflito armado, que ficou conhecido como Guerra do Contestado (1912-1914). Nesse momento, coube à discussão acerca do que elencamos como fato histórico, como o definimos e baseado em quais critérios dá-se essa decisão.

As três turmas se organizaram para a saída de estudos e esse processo foi acompanhado de grande expectativa. Levaram o lanche coletivo e por sua própria iniciativa convidaram as crianças e pessoas mais próximas, sobretudo, jovens. Em Aberlardo Luz e Catanduvás conseguimos o ônibus com o poder municipal a partir da solicitação dos próprios educandos, elemento que evidencia a auto-organização dos mesmos.

Considerações Finais

O elemento perseverança adquire contornos próprios nas narrativas dos educandos que tiveram as portas fechadas para o ensino médio nas escolas formais e agora, enxergam a possibilidade da realização de concursos públicos e ingressar em uma universidade como reais. A escola, ou melhor, as relações estabelecidas na escola são marcadas pela realidade, ela condiciona e potencializa o aprendizado. Outra característica que marca e direciona a dinâmica de estudos é a auto-organização. Dessa forma, a escola é compreendida como mais um espaço, sobretudo, de ação política.

A aplicabilidade dos Complexos de Estudos precisa ser compreendida dentro do seu caráter experimental e com limitantes de ordem objetiva, tais como: o fato de não

contarmos com uma escola propriamente dita; não dispormos de um quadro de professores efetivo capaz de assegurar um acompanhamento qualificado e permanente aos educandos e a ausência de uma reformulação curricular. Ao experimentar a teoria dos complexos buscamos adequar as metodologias e o enfoque para a realidade desses sujeitos, atuando com maior sensibilidade a sua condição social e privilegiando as suas trajetórias individuais e coletivas.

Ao longo do projeto buscamos despertar o interesse pela pesquisa e pela leitura, pelo olhar crítico e questionador. Especificamente sobre o ensino de história convidamos os educandos a analisarem e interpretarem as fontes documentais de natureza diversa, compreendendo o caráter intencional das mesmas. Durante as etapas também estimulamos a produção de textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Referencias Bibliográficas

BELTRAME, Sônia; FREITAS, Helana e LENZI, Lucia Helena (Orgs). **Educação de Jovens e adultos: Estudos e Práticas do campo**. Coleções Cadernos CED; v. 6. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito**. In: PISTRAC, M.M. (org.). **Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MST. **Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis/RS: ITERRA, 2005a. (Caderno de Educação n. 13 – ed. Especial).

PISTRAC, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.