

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA: INVESTIGAÇÃO DAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO MST DA CIDADE DE
LONDRINA-PR- BRASIL**

Fernanda Pereira Santos¹
Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli²
Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina/PR - Brasil

RESUMO

O estudo proposto faz parte de uma investigação iniciada em 2014 como parte do Trabalho de Conclusão de Curso em História defendido em 2016 pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) intitulado: “Currículo e identidade: A ideia de sociedade e consciência histórica dos alunos do MST entre os anos de 2014 e 2015” cujo principal objetivo foi investigar que tipo de consciência histórica podemos perceber em narrativas produzidas pelos educandos de uma escola situada dentro de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) na cidade de Londrina-Brasil. O artigo em questão é uma análise dos resultados obtidos na pesquisa inicial bem como discussões que estamos realizando nos estudos de Mestrado em História Social iniciados em 2017 também pela UEL. Para tanto, utilizamos como base teórico-metodológica as teorias de Rüsen (2001) sobre Consciência Histórica e as articulações de Barca (2007) e contribuições de Lorençato (2015) e Alves (2015). Nesse sentido, pretendemos contribuir para os estudos e pesquisas na área de Educação Histórica e, assim, contribuir com as discussões desse conceito para o ensino de história.

PALAVRAS CHAVES: Consciência Histórica; MST; Educação Histórica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte dos estudos iniciados em 2014 no campo da Educação Histórica sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli cujo principal objetivo foi investigar que tipo de consciência histórica é ressaltada em narrativas produzidas por alunos militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) entre os anos de 2014-2015. Para tanto, foi necessário uma investigação da trajetória do MST no Estado do Paraná, sua visão de mundo e objetivos ideológicos com cerne central na Luta pela Terra e Reforma Agrária Popular. Nesse sentido, buscar na história seus objetivos enquanto

¹ Mestranda do Curso em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. fernanda19santos@yahoo.com.br

² Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e Universidade do Ninho – Portugal; Professora titular do curso de História da Universidade Estadual de Londrina – PR/Brasil; Professora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e do Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina –PR/Brasil. cainelli@uel.br

movimento social e logo esses refletidos na concepção de educação que compõe o currículo escolar das escolas do MST.

Ora, um Movimento de traços marcados ideologicamente com escopos teóricos definidos dentro desses vieses, materializa a educação de forma a transpor seus ideais também no processo de ensino e aprendizagem de suas escolas. Assim, o currículo proposto para tais instituições de ensino diferenciam-se das escolas regulares propondo uma metodologia embasada na realidade trazida pelo Movimento.

Chamados de Complexos de Ensino, os conteúdos trazidos nas apostilas estão em fase de experimentação e possuem orientações para a Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental II. Constituem as porções da realidade a serem trabalhadas de forma multidisciplinar e por temáticas. A Disciplina de História é trabalhada, portanto, por temas relacionados de acordo com a estrutura do complexo e não de forma cronológica.

A partir das ideias desenvolvidas pela Educação Histórica no texto Literacia Histórica de Peter Lee e das teorias a respeito de consciência histórica sistematizadas por Jörn Rüsen (2001) e discutidas por Lorençato (2012), o Currículo para o ensino de História desenvolvido para o Ensino Fundamental II foi analisado na tentativa de perceber a visão e objetivos trazidos pelos mesmos bem como analisar que tipo de consciência histórica – tradicional, exemplar, crítica, genética - os alunos do MST possuem acerca de temas historiográficos e da sua própria historicidade.

Os estudos foram desenvolvidos na escola itinerante localizada no Distrito de Lerroville- PR/Brasil e resultou no Trabalho de Conclusão de Curso em História defendido em 2016. O Resumo apresentado é parte das discussões e resultados desenvolvidos no TCC.

A LUTA PELA TERRA ATRAVÉS DOS COMPLEXOS DE ENSINO

Baseada na Escola Comuna³ da antiga União Soviética, os Complexos de Ensino visam quebrar com as ideias educacionais tradicionais de ensino das escolas regulares adequando-se as propostas ideológicas do próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Nesse pressuposto, tende-se a necessidade de relacionar o método educacional com a prática social vivida dentro do Movimento, o currículo pensado por meio desse viés

³ Entre 1918 e 1925 instituições de ensino de tipo internato foram criadas na União Soviética. Essas instituições foram construídas para resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola que educasse a partir do trabalho, que também foi chamada de escola do trabalho (PISTRAK, 2009 apud LOMBARDI; ROCHA; 2012).

estabelece uma ligação dos saberes científicos com a vivência dos alunos dentro dos assentamentos e acampamentos do MST. Deste modo, o trabalho constitui-se importante instrumento para a efetivação da proposta curricular bem como a ligação histórica e visão sobre a terra que o MST partilha enquanto movimento social.

Diferenciando trabalho de emprego, as práticas pedagógicas em que os Complexos de Ensino estão inseridas remetem a um trabalho socialmente útil que reúne os saberes escolares e científicos com as práticas sociais do aluno e as demandas do Movimento.

As estruturas organizativas partilhadas pelo MST em sua base, assim são transpostas para a escola inserida dentro dos assentamentos e acampamentos. Deste modo, a organização política dos estudantes tem-se como uma de suas bases a formação de núcleos setoriais assim divididos:

- Saúde e Bem-Estar
- Apoio ao Ensino
- Comunicação e Cultura
- Infraestrutura e Finança
- Embelezamento
- Produção Agrícola
- Registro e Memória. (FREITAS; SAPELLI; CALDART; 2013, p.23 - 24)

Além dessa estrutura, a escola é dividida em **Tempos**, dos quais se estabelecem atividades relacionadas a cada momento do período escolar:

- Tempo Abertura
- Tempo Trabalho
- Tempo Leitura
- Tempo Reflexão Escrita
- Tempo Cultura
- Tempo Aula
- Tempo Aula
- Tempo Estudo
- Tempo Oficina. (FREITAS; SAPELLI; CALDART; 2013, p.27)

Percebe-se tanto pela composição dos setoriais como pelos tempos escolares a presença de quais objetivos são esperados na educação escolar do Movimento. Os Núcleos setoriais Agrícola e Registro e Memória, núcleos ligados diretamente ao cerne do MST de luta pela terra bem como o resgate do registro historiográfico do Movimento destacando os princípios de luta. Os objetivos da história memória e formação de uma identidade militante.

Entre os eixos principais encontram-se também as bases da pedagogia do Movimento, cuja metodologia tem como base principal o materialismo Histórico e Dialético e é dividido em pedagogias, assim: “[...] pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, a Pedagogia da Terra, a pedagogia da Cultura, e a pedagogia da História” (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 1751).

Essas matrizes compõem a estrutura do Currículo estudado e ajudarão a compreender as escolhas dos conteúdos e porções da realidade encontradas na fonte pesquisada.

Na primeira, pedagogia da luta social, encontra-se a noção de luta que permeia a trajetória do próprio Movimento e o cerne de sua fundação. No segundo, pedagogia da organização coletiva, pressupõe a organicidade do coletivo por meio do MST, o Movimento na organização da luta. O terceiro, pedagogia da terra, o porquê da luta do MST, a terra sendo a base para a organização coletiva do Movimento. Já a quarta, pedagogia da cultura, estabelece como o Movimento se educa dentro do modo de vida do próprio Movimento, sua composição interna. Por fim, a pedagogia da História, constituindo um olhar para o passado do MST, sua história de lutas, conquistas e o cultivo da memória dos trabalhadores. Segundo Mariano; Sapelli (2014, p. 1752) sobre essa matriz.

A quinta matriz é a pedagogia da história. Ou como os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo a história. O MST se constitui olhando também para o passado, buscando aprender com outros movimentos de luta pela terra, desde os seus erros e acertos, buscando cultivar a memória da luta dos trabalhadores e fazer desta um motor para guiar a luta adiante. Portanto, no MST, relembrar, memorar as lutas passadas é constante, atrelado aos elementos da mística, da vivência.

Essas matrizes viabilizam a composição de educação na prática aqui entendida como atividade laboral. Para isto, porções da realidade são elencadas na tentativa de trazer a realidade vivida pelos alunos dentro do MST também para dentro da escola.

As porções da realidade, nesse sentido, fazem parte das matrizes elencadas acima e são distribuídas conforme o ano de ensino e objetivos dos conteúdos. Assim, pode-se separar da seguinte forma:

- A Luta pela Reforma Agrária
- Produção de alimentos.
- As formas de Organização coletiva dentro e fora da escola.
- A cultura Camponesa.
- Manejo dos ecossistemas.
- Autosserviço.
- Criação de animais.

- Agroindústria
- Organização do Acampamento/ Assentamento e na escola.
- Beneficiamento e processamento da produção.
- Agronegócio (monocultura e empresas cooperativas ou outras) e
- Vendas/ Comercialização de produtos. (FREITAS; SAPELLI; CALDART; 2013, p. 35-295)

Partindo dos eixos acima, as “porções da realidade” são divididas conforme o ano de sua aplicação, série escolar, e cada uma vislumbram os complexos que serão trabalhados que devem ser de forma multidisciplinar. A porção da realidade chamada Luta pela Reforma Agrária, está em todos os complexos, pois é o cerne da luta do Movimento e sua história.

Cada disciplina contemplará ao menos uma porção da realidade e nem sempre estará em todos os quatro complexos de Ensino. Tanto as porções da realidade quanto os Complexos de Ensino é que encaminharão as temáticas a serem trabalhadas no contexto escolar.

Neste trabalho daremos prioridade a disciplina de História ministrada no 9º ano do ensino fundamental. A disciplina de História do 9º ano encontra-se no Complexo 1 e 2 para o 1º semestre, juntamente com as disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Espanhol, Ciências, Educação Física e Matemática. No Complexo 2, com Espanhol, Língua Portuguesa e Arte. Dentre os conteúdos a serem trabalhados estão:

Complexo 1:

Revolução Russa: Capitalismo, Socialismo, Movimento Operário; Revolução Cubana, Mexicana, Chinesa e Guerra do Vietnã.

Ditaduras na América Latina. Processo de redemocratização.

Complexo 2:

Neoliberalismo

Percebe-se que os conteúdos elencados participam das matrizes outrora mencionadas e que vislumbram os objetivos partilhados pelo Movimento. O enfoque nas revoluções de cunho popular, bem como a crítica ao modelo capitalista de exclusão de Bem-estar-social tão criticado pelo Movimento. O Neoliberalismo como traço destruidor das conquistas populares trazidas pelas Revoluções outrora estudadas.

Percebe-se que trabalhando por eixos temáticos, o Currículo direciona suas matrizes para a ideia de luta e resistência de um determinado estrato social, no entanto, o sistema capitalista surge como forma de destruição das lutas conquistadas.

Pensando na ideia de Currículo aqui proposta bem como os ideais políticos e ideológicos encontrados na fonte estudada, propomos observar como os alunos reagem à essas

propostas, ou seja, qual a visão de sociedade que os mesmos partilham e de que forma ocorre a construção da Identidade Histórica e o Conhecimento Histórico dos alunos que desde cedo são inseridos nessa matriz curricular.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS COMPLEXOS DE ENSINO

Em seu artigo sobre Literacia Histórica, Peter Lee (2006) ressalta sobre a forma pela qual alunos da Inglaterra materializam os conteúdos historiográficos propostos pela escola ao qual faziam parte. Lee (2006) destaca que a literacia histórica nem sempre se destaca nos questionários estudados por ele.

Desse modo, quando questionados sobre algum evento historiográfico, os alunos fragmentavam os acontecimentos vistos nas aulas de história, possuíam dificuldades em relacionar determinados eventos e perceber que os acontecimentos passados são constituídos por um conjunto de fatores. Que algumas percepções, às vezes, só são determinadas quando estudadas tempos depois; portanto, podem influenciar nas condições presentes e, logo futuras.

Essa forma de ver a História não como um fator diacrônico ao mesmo tempo de repercussão sincrônica, se destaca, nas análises de Lee (2006) quando alunos ao serem questionados sobre algum determinado evento passado respondem: “não posso saber o que aconteceu, não estava lá”. (LEE, 2006, p. 142).

O passado visto por tal ângulo demonstra a falta de relação que os alunos possuem com o sentido do passado que, mesmo subjetivo, parece não ter relação com sua vida cotidiana.

Hobsbawn (2003) em “Sobre História” reforça que todos os seres humanos têm consciência do passado porque se relaciona com pessoas mais velhas, essa construção da memória, no entanto, não pode ser confundida com história, pois “História não é memória ancestral ou tradição coletiva. É o que as pessoas aprenderam de padres, professores, autores de livros de história e compiladores de artigos para revistas e programas de televisão.” (HOBSBAWN, 2003, p. 22). Os dois autores, analisam o conhecimento histórico como fatos ensinados que podem ou não ser em instituições de ensino.

Estudar como a disciplina de História é capaz de formar a consciência histórica dos jovens, também permeou o trabalho de Lorençato (2012) e trouxe a tona aspectos da consciência histórica em alunos das redes públicas de Londrina a partir dos critérios estabelecidos por Rüsen mencionados em parágrafo anterior. Por ela, as narrativas feitas pelos alunos das escolas estudadas possibilitariam perceber uma multiplicidade de consciências

históricas que se sobrepõe umas sobre as outras e muitas vezes os diferentes tipos aparecem no mesmo indivíduo:

Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra. (BARCA, 2007, p.116)

No trabalho intitulado “*A Consciência Histórica dos jovens-alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica*” Lourençato (2012) analisa as narrativas de jovens alunos da rede pública de Londrina estabelecendo, por meio das teorias de Rüsen, quatro tipos de consciência histórica.

A primeira refere-se a Consciência Tradicional da qual as tradições são respeitadas e o conceito moral tem uma direção linear e clara sem que reflita a respeito das mesmas, aceitando-as de forma passional, assim, a autora argumenta que percebeu que os alunos lidariam com os valores morais de forma passional se aproximando assim da consciência histórica tradicional onde os fatos, o passado, a tradição são aceitos passionalmente, obedecendo-os sem ao menos refleti-lo. (LOURENÇATO, 2012, p. 97).

A consciência exemplar como um conjunto de valores, lições a serem aprendidas no presente visualizando o passado. A História como exemplo do que fazer em relação ao que já foi feito.

A consciência crítica da qual se julga o passado na tentativa de refletir sobre ele, Lourençato (2012, p. 99) ressalta:

Esta concepção se aproxima de uma consciência crítica, pois os sujeitos olham o passado questionando-o, procurando até que ponto esta tradição pode ser seguida nos dias atuais, com os costumes e as leis do presente, ou seja, indagando esses valores como eternos [...]

Por fim, a consciência genética estabelece o passado como orientador das prerrogativas do futuro sobre isso, a autora reforça (LOURENÇATO, 2012, p. 100):

Esta maneira de lidar com a temporalidade, de forma com que o passado possa iluminar e orientar o presente, onde ele não é desconsiderado, mas ao mesmo tempo respeitando as peculiaridades do presente pode ser considerada como uma característica de uma consciência genética [...]

Como já mencionado, essas consciências não ocorrem de forma separada e hierárquica tal explicação é para que fique clara os diferentes tipos de Consciência Histórica trazida pela autora.

Nesse mesmo trabalho, Lourençato (2012) analisa as Consciências a partir de narrativas elaboradas pelos alunos do qual se percebeu a visão de passado histórico de cada

pesquisado. Schmidt; Barca; Martins (2011, p. 12) ao analisar as teorias de Rüsen destacam sobre a narrativa histórica:

A narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao mundo, como seu autor concebe o passado e utiliza suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ela espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de Consciência Histórica, isto é, as relações que seu autor encontra entre o passado, o presente e, eventualmente, o futuro no plano social e individual.

Essa narrativa ressaltada pelas autoras diz respeito às produções de cunho historiográfico que evidenciam a visão de História ou sua Consciência histórica que o aluno compartilha.

Dentro desse pressuposto, as narrativas constituem-se fonte para estudos historiográficos na medida em que conduzem o processo de aprendizagem do aluno e seu conhecimento histórico.

Essas narrativas podem materializar-se de distintas formas como, por exemplo, por meio do texto escrito ou oralmente. A Consciência nele expressa também varia de indivíduo para indivíduo, sendo assim, determinado conteúdo pode produzir efeitos distintos em cada sujeito. Um determinado conteúdo, dentro dessa explicação, será absorvido tendo em vista outros elementos externos aos trabalhados em sala pelo professor de História.

Tais elementos são constituídos nas relações estabelecidas pelo sujeito, a comunidade ao qual faz parte, suas interações e convívios assim como sua própria história. Por isso, a composição do tipo de identidade e consciência história varia de aluno para aluno embora o conteúdo seja o mesmo.

Essas afirmações, no entanto, não coíbem as intencionalidades de alguns conteúdos escolhidos para serem ensinados nas escolas. Os objetivos e as propostas pedagógicas visam atender determinadas finalidades na tentativa de moldar certos comportamentos, visão de mundo e ideologias.

Assim, a falta de neutralidade do Currículo escolar, bem como a escolha de uma ou outra pedagogia obedece a critérios estabelecidos como: o porquê ensinar esse ou aquele conteúdo? De que forma ensinar? Quais os objetivos a serem alcançados? As finalidades ideológicas, econômicas e políticas pretendidas.

Sendo assim, trabalhar um Currículo elaborado dentro/por/para um movimento social obedece aos critérios almejados para fins específicos e esses fins acarretaram na formação de identidade e tipo de consciência histórica pretendida.

Partindo dessas ideias e de que a construção do conhecimento histórico é possibilitado por uma gama de inserções feitas a um indivíduo e que a escolha dos conteúdos por meio do Currículo possui suma importância para que tipo de história deseja-se contar, o instrumento de pesquisa utilizado neste trabalho se propõe a investigar como o Currículo do MST influencia na construção desse passado histórico dos alunos inseridos nas escolas do assentamento pesquisado.

Os educandos pesquisados têm idade entre quinze até vinte e três anos e são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio quase em sua totalidade, exceto por duas alunas, estão no MST desde muito jovens somando de dez a quinze anos, sendo que alguns nasceram dentro de acampamentos do MST.

Para verificação da consciência histórica, cinco perguntas foram abordadas, sendo a primeira referente ao tempo de MST e as outras diretamente à análise da consciência histórica dos alunos. A metodologia usada foi a Análise de Conteúdo trazida por Maria Laura Franco (2005). Para melhor visualização as respostas serão divididas em tópicos e debatidas de forma narrativa, portanto:

1. Se fosse para você contar sua história para alguém que não é do MST como você contaria a História da sua Vida?

Ao serem questionados sobre sua história e a vida que levavam no MST, os alunos, em sua maioria, relatara primeiro a vida de seus pais. A partir da história de vida deles, grande parte agricultor ou morador de periferias, é que os educandos ingressaram no Movimento.

Nessa perspectiva, parece que boa parte dos alunos identifica-se com o Movimento. Sobre sua trajetória, os educandos enfatizam como entraram no MST, os locais onde ficaram acampados, quantas vezes foram despejados e, principalmente, quando receberam o lote no assentamento atual. Uma determinada aluna, no entanto, reforça a ideia de que foi morar com o pai quando este foi para o assentamento, quase se desvinculando do direito de escolha, mas que se sentia feliz por morar naquele lugar.

Uma pequena minoria, diz não gostar de morar no assentamento e assim o faz porque é “obrigada”, no entanto, esses continuam apenas dois dos trinta alunos pesquisados.

Sobre a identificação com o MST, determinado aluno ressalta a alegria de possuir a própria terra da qual tira seu sustento e outro que gosta muito da vida no campo. Sempre ligado à importância da terra para a vida, alunos insistem nos substantivos “plantio”, “lote”, “terra” em sua maioria acompanhadas pelos pronomes possessivos “meu” e “minha”.

Ao analisar o currículo proposto pelo Movimento, os Complexos de Ensino trabalham com eixos temáticos e em seu topo concentra-se “Luta pela Reforma Agrária”. Por

ele, percebe-se a importância da terra para construção de um futuro melhor, de uma trajetória de lutas, conflitos e vitórias populares. Estas que são passadas de geração em geração, nesse sentido, a continuidade da luta dos seus pais.

Essa história da identidade é reforçada não somente pelo Currículo do Movimento, mas também por toda uma organicidade estrutural do assentamento. Essa primeira questão enfatiza a relação que eles possuem com o mundo exterior e a separação que fazem da comunidade em que vivem do resto do país. Essa questão fica mais interessante ao analisarmos a questão a seguir:

2. Como você enxerga a sociedade brasileira e seu futuro dentro dessa mesma sociedade?

Quando questionados sobre a sociedade brasileira como um todo, fora do Movimento, os alunos relataram que as condições atuais estão bem ruins, que existe muita corrupção e problemas com a Petrobrás. Além disso, uma sociedade preconceituosa e desigual.

As respostas, em sua maioria, estão relacionadas ao cenário político atual e às informações transmitidas pelos meios de comunicação. Alguns alunos, no entanto, acreditam que não está “nem boa, nem ruim” e que é preciso lutar muito para sair “dessa condição”.

Alguns relacionaram a desigualdade ao sistema capitalista e que muitos brasileiros trabalham muito para que outros “vivam como reis a custas dos outros”. A presidente Dilma foi citada como causadora da situação ruim que “não liberava dinheiro para mexer nos lotes”.

Uma aluna chamou a atenção, pois queria lutar, pois o MST era muito bom, mas que ela queria alcançar coisas melhores. Uma outra relatou que estava tudo bem e que ficaria melhor, pois continuaria estudando.

Relacionando as temáticas abordadas com os complexos de ensino, percebeu-se uma forte ligação com os conteúdos historiográficos aplicados. Dentro da proposta para o 9º ano, por exemplo, encontra-se o trabalho primeiro com as revoluções comunistas – Chinesa e Cubana - a serem trabalhadas no primeiro semestre e o Neoliberalismo como proposta para o segundo semestre. Nesse sentido, relacionar o sistema capitalista como propulsor das demandas negativas e que influenciam para o não andamento da sociedade ao qual faz parte fica quase que automática.

Quando questionados sobre como se enxergam nessa mesma sociedade brasileira, alguns alunos identificaram-se como agricultores e desejam que as coisas melhorem, “uma sociedade justa, com pessoas com direitos de produzir alimentos sem depender dos outros”. Embora outros não vejam um futuro bom, se as coisas continuarem como estão.

Percebe-se, principalmente nessa questão, que alunos há mais tempo expostos aos conteúdos e a organicidade do Movimento respondem de forma mais complexa bem elaborada a essa pergunta. Palavras e expressões como “capitalismo”, “desigualdade social”, “luta de classe” fazem parte do vocabulário de alunos mais velhos, com idade igual ou superior a dezessete anos ou mais, ou estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Por esse pressuposto, entende-se que há uma maior inserção das premissas do MST e envolvimento superior desses educandos nas ideologias do Movimento. Nesse sentido, percebe-se um sentimento maior de pertencimento e identidade social nesses sujeitos.

Para finalizar, os alunos foram questionados sobre o herói que eles consideram importante para o cenário nacional.

3. Qual seu maior herói brasileiro?

Dentre as respostas estão: Paulo Freire, Keno⁴, Eli⁵, Che Guevara*, Lula, e, majoritariamente, os pais de cada um. A identificação com os pais relembra a primeira questão feita aos alunos e rememora sua ligação com a terra, uma vez que grande parte dos pais são agricultores. Essa identificação pode estar ligada a forma de se enxergar tanto como classe trabalhadora geral quanto como agricultor.

Remete, também, a noção de classe social e ao sentimento de pertença que cada um manifesta e que é construída nas relações cotidianas de cada indivíduo pesquisado. Nesse sentido, o núcleo familiar, cultural e a escola corroboram para essa construção.

Também trabalhamos com a possibilidade dos alunos produzirem uma narrativa a partir de uma fonte analisada. As narrativas produzidas pelos alunos deram conta de interpretar qual o posicionamento deles em relação a duas notícias sobre o Movimento publicadas em diferentes jornais. A primeira do Brasil de Fato, vinculado ao MST, e a segunda do Jornal de Londrina. Ambas relatavam sobre a ocupação de uma fazenda no Distrito de Paiquerê, também pertencente à cidade de Londrina.

4. Interprete as duas manchetes abaixo, qual você concorda e qual você discorda? Comente.

a) Sem-terra ocupam fazenda interditada pela Justiça no interior do Paraná

Mais de 1,3 mil famílias saíram de área ocupada há mais de 50 dias, após Incra ter declarado produtividade das terras. Nova área ocupada pode ser alvo de reforma agrária.

Fernanda Targa – Brasil de Fato – 15/10/2015

⁴ Valmir Mota de Oliveira, militante da Via Campesina assassinado no dia 21 de Outubro de 2007 depois de uma reintegração de posse em Santa Teresa do Oeste – PR.

*Embora não seja brasileiro, o nome de Che Guevara apareceu mais de uma vez e por isso, foi colocado nas análises.

⁵ Eli Dallemole militante do MST assassinado em 2008 que deu origem ao nome do assentamento pesquisado.

b) MST invade fazenda usada como centro de pesquisa em Londrina

Entre 800 e 1.200 famílias invadiram a Fazenda Figueira, no distrito de Paiquerê. Local administrado pela USP também é uma Reserva do Patrimônio Natural.

Marcos Cesar Gouvea - Jornal De Londrina – 17/08/2015

Ligado ao MST, o Jornal Brasil de Fato relatava sobre uma “ocupação” enquanto a outra de uma “invasão”. Nosso interesse era perceber se os alunos a partir da leitura perceberiam a diferença de posicionamento entre uma notícia e outra. A primeira produção concordou, quase em sua totalidade, com as notícias do Jornal Brasil de Fato, pois o Movimento não invade e sim ocupa e que as terras não eram produtivas e por isso uma ocupação feita pelo MST.

Essa questão que implicava no desenvolvimento de uma narrativa pelos alunos foi um processo mais difícil. Os alunos apresentaram dificuldades em desenvolver uma explicação do porquê concordar ou discordar de uma ou outra questão e a premissa de perceber detalhes como as palavras mencionadas acima, coube aos mais experientes em idade e período escolar as respostas mais detalhadas.

No entanto, percebeu-se que independentemente da escolha pela questão a) ou b) os alunos, em sua maioria, concordaram com as ações do MST, seja para desocupar uma área que é de pesquisa, seja para ocupar por 50 dias um espaço que fora depois decretado como produtivo.

Ao estudar o instrumento de pesquisa percebemos a formação da identidade histórica dos alunos vinculada diretamente ao MST, embora um ou outro pense em “coisas melhores para o futuro”, a maioria entende-se como participante de um movimento social ligado a terra e luta pela reforma agrária.

Os conteúdos historiográficos estudados na escola reforçam tais prerrogativas e corroboram para a criação desse sentimento de pertença e formação de uma identidade militante.

A ideia de sociedade trazida por eles está vinculada a forma pela qual eles se enxergam enquanto pertencentes de um movimento social e distante da concepção de mundo criada fora dos muros do MST. Neste caso, uma sociedade corrupta como se os mesmos não fizessem parte desse todo.

Algumas questões ficam fragmentadas como se a história principal começasse no Movimento e que os outros acontecimentos ou partiram dele ou estão fora da sociedade em que eles fazem parte.

As consciências históricas são um misto de condições estabelecidas pelo meio ao qual os alunos fazem parte e a própria estruturação da escola do MST. Nesse sentido, o retorno aos heróis como parte integrante na realidade de vida como, por exemplo, Keno, reforça o ídolo que foi morto pela causa popular. Lula o herói que saiu da condição de operário e virou presidente. E, embora não seja brasileiro, Che Guevara, o guerrilheiro libertador. Além de seus pais homens e mulheres fortes que lutam por um pedaço de terra.

O passado transposto por meio de histórias a serem seguidas – Consciência Exemplar -, vindo pelas narrativas de quando eles chegaram ao Movimento, expõe a transmissão dos exemplos dos pais enquanto militantes e talvez sua continuação de luta assim como a de seus heróis.

No entanto, a Consciência Tradicional foi a mais percebida. Os alunos não questionam a ordem vigente e reproduzem uma história posta. O MST é a base e outras historiografias não são mencionadas ou discutidas de forma crítica. Nesse sentido, a aceitação da história tal como foi colocada não é questionada.

Há aqueles que manifestaram desejo de mudar de vida ou ainda os que reforçaram a necessidade de lutar para se alcançar objetivos de luta demonstram uma crítica em relação ao passado ou sua condição, porém compõem somente dois alunos dos trinta pesquisados.

Como já mencionado nesse trabalho, as consciências não são algo isolado convivendo juntas e passíveis de serem modificadas de acordo com novos eventos ocorridos na vida do sujeito. As mesmas constituem-se não só pelas temáticas abordadas em sala de aula, mas por todo um conjunto de acontecimentos da vida do indivíduo, ora os alunos pesquisados além de estudarem em uma escola do MST vivem em assentamentos e participam da organização dos mesmos.

A ideia de sociedade foi formada a partir a visão de dentro da realidade vivida por eles, a comunidade a qual eles fazem parte é diferente da que eles veem na televisão como se fosse outra realidade e outra sociedade alheia a sua existência. A identidade militante foi formada dentro dos assentamentos do MST, entre reintegrações de posse, acampamentos desfeitos, conflitos.

O Currículo é a base para a escolha dos conteúdos a serem ministrados dentro das escolas. Embora exista diretrizes que organizem tais escolhas, as instituições escolares têm a liberdade de separar os conteúdos que acreditam ser mais relevantes em relação a outros.

Nesse sentido, as escolhas são permeadas a partir dos objetivos de cada instituição escolar e não existe neutralidade, cumprindo funções políticas e/ou ideológicas.

A opção de como trabalhar determinado conteúdo em detrimento de outro acarreta no que a escola quer ensinar aos seus alunos. Essas escolhas contribuirão para a formação da consciência histórica que os alunos, aplicadas a outros tipos de experiências, serão destacadas. No caso de um Movimento Social isso fica mais explícito por conta da diferença entre os conteúdos da maioria das escolas do Paraná e das escolas do MST.

Os alunos do MST, nesse sentido, esboçam a realidade que eles vivem dentro da escola e do próprio assentamento. A identidade militante permeia a vida da maioria dos alunos que tem uma ideia de sociedade como sendo isolada do cotidiano vivido por eles. A consciência histórica como um exemplo a ser seguido em suas vidas.

A maioria dos alunos identificam-se enquanto militantes e veem a história e demandas do movimento como algo pertencente a sua realidade. No entanto, os conteúdos historiográficos parecem fragmentados e não compõem uma história inserida em um contexto maior, dessa forma constituem uma história destituída da realidade brasileira.

Desse modo, uma escola inserida em um movimento social irá abarcar as demandas desse movimento e seus objetivos. A formação da identidade desse sujeito, portanto será envolta nesses pressupostos.

Porém, um ensino de história descompactado e não levando à reflexão uma crítica que possibilite a transformação e experiência individuais pode influenciar na formação desse indivíduo. Isabel Barca destaca sobre o que é consciência história em seu texto “Marcos sobre consciência histórica de jovens portugueses” (2007) destaca:

Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra. (BARCA, 2007, p.116)

A consciência histórica vai além de sensocomum, reproduções automáticas ou reforços positivos de ideologias ou crenças. Desse modo, o ensino de História deve levar uma consciência genética da qual a humanização é o cerne principal, resolvendo as lacunas de orientação temporal através das vivências, mas também, da historiografia. Assim, a escolha dos conteúdos bem como sua problematização devem levar à essa reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

LEE, P. "Em direção a um conceito de literacia histórica". In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

LOURENÇATO, Lidianne Camila. **A consciência histórica em jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica**. 2012. 116 fls. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre História**. São Paulo:Cia. das Letras, 2001 (Trad. de Cid Knipel Moreira).

MST. **Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi - Assentamento Eli Vive-Londrina-Pr. Sistematização da História da Escola**. 2014. P. 1-30. (Texto não publicado).

_____. **Ciclos de formação humana na escola**: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e Escolas Itinerantes. Secretaria do estado da Educação. [20--] p. 1-15.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História Viva**: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília:Editora Universidade de Brasília, 2011.