



Universidade de São Paulo

Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada Livros e Capítulos de Livros - FE/EDM
- FE/EDM

2013

"E a vida da gente é uma história": trajetórias de vida e de escolarização de graduandos do curso de pedagogia para educadores do campo da Unioeste (Paraná - 2004 - 2008)

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos; MORAES, Dislane Zerbinatti. "E a vida da gente é uma história": trajetórias de vida e de escolarização de graduandos do curso de pedagogia para educadores do campo da Unioeste (Paraná - 2004 - 2008). In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.).

Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013. p. 231 -246.
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44367>

Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo

“E a vida da gente é uma história”: trajetórias de vida e de escolarização de graduandos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da UNIOESTE (Paraná - 2004 - 2008)⁵⁷

Fernando Henrique Tisque dos Santos

Dislane Zerbinatti Moraes

[...] A história, ela é a base para a gente se construir enquanto homem. A gente aprende a ser homem com o outro. A gente aprende a se conhecer, a se entender como sujeito histórico. (Aluno 01, 20/01/2008)

Introdução

Esse trabalho efetua a análise, sob a perspectiva dos estudos (auto)biográficos, de trajetórias de vida e de escolarização dos graduandos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que funcionou entre 2004 e 2008 durante os meses de janeiro, fevereiro e julho em período integral. O curso foi oferecido para integrantes de movimentos sociais do campo e surgiu durante o contexto de greve dos professores das universidades públicas no estado, como uma forma de aproximação entre a academia e a sociedade.

O projeto pedagógico do curso incorporou a demanda do MST de formar o professor militante e também prescreveu que o ensino de História seria o lugar privilegiado para a produção de histórias de vida que contribuíssem para a construção da memória coletiva e a identidade do Sem Terra. Como afirma Marc Ferro (1989), não apenas o Estado possui o controle da narrativa histórica, através do currículo escolar, mas os diversos grupos sociais também a colocam sob vigilância. Tendo em vista essas premissas indagamos: quais os

57 O artigo é um desdobramento de análises realizadas durante a elaboração da dissertação de mestrado de Fernando Henrique Tisque dos Santos, **Práticas de memória, narrativas da história**: representações de alunos do curso de pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de história, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Dislane Zerbinatti Moraes.

sentidos atribuídos pelos graduandos às suas experiências escolares, com atenção especial às questões de territorialidade, e quais concepções sobre a prática docente podem ser identificadas nesse momento inicial da carreira?

Roger Chartier orientou nossa percepção acerca das representações como práticas sociais, as quais “criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. (1990, p. 17). Elas seriam as categorias de pensamento compartilhadas que expressam as disputas de poder e dominação na sociedade. Através das representações, os grupos e indivíduos tentam impor “a sua concepção de mundo social, valores que são os seus e o seu domínio”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nesse sentido, analisamos a produção do MST sobre educação, o projeto pedagógico, aplicamos um questionário sociocultural, produzimos um diário de campo para descrever a estrutura e o funcionamento do curso e entrevistamos 10 alunos do curso. Nove possuíam origem rural. Seis deles nasceram em comunidades rurais na região sudeste do Paraná e dois são oriundos dos estados de Santa Catarina. Apenas uma aluna nasceu na cidade de São Paulo. A maioria mantinha atividades ligadas à coordenação e docência em escolas de acampamentos e assentamentos rurais.

O lugar das histórias de vida na proposta educacional do MST

A partir de 1996, o MST elaborou seus princípios filosóficos e pedagógicos com os quais pretendeu orientar suas ações nas escolas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária em relação à formação militante do professor. No texto “Princípios da Educação do MST” (1996), considera a educação “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 2005, p. 161).

As histórias de vida são consideradas parte das matrizes pedagógicas do MST, que organizam o que é chamado de Pedagogia do Movimento⁵⁸. Na **Pedagogia da História**, o objetivo é o resgate da memória coletiva para a construção da identidade do Sem Terra⁵⁹. Na perspectiva de Ferreira (1996),

58 Para mais informações sobre a Pedagogia do Movimento, consultar a obra de Roseli Salette Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª Ed. Expressão Popular, 2004, p. 440.

59 Segundo Roseli Salette Caldart (2004), teórica do Setor de Educação do MST, a utilização das histórias de vida no ensino permitiria o entrelaçamento das experiências dos indivíduos com a trajetória histórica do MST visando a construção de uma coletividade que produz e reproduz sua identidade social.

existem dois processos mobilizados pelos indivíduos para a construção de sua identidade social: o biográfico e o relacional. A identidade social é resultado da capacidade de negociação e a autonomia dos indivíduos nas disputas e na definição das suas formas de atuação e entendimento da realidade.

A partir da mesma premissa, Alheit (2001), ao cunhar o conceito de “biografização”, entende que em suas narrativas de vida os indivíduos realizam negociações entre as disposições do grupo ao qual estão vinculados e suas experiências de caráter individual, expressando sua autonomia biográfica. A biografização atua como um elemento delimitador da identidade coletiva.

Vianna (1999, p. 48) acrescenta três dimensões que concorrem para a constituição da identidade de um grupo: “a formulação dos quadros cognitivos sobre os fins, os meios e o ambiente da ação”; “a ativação das relações entre os atores, que interagem, comunicam, se influenciam, negociam, tomam decisões”; “e a presença de investimentos emocionais, que permitem os indivíduos reconhecerem-se”. A identidade coletiva, portanto, seria um processo em que os indivíduos produzem referenciais comuns para a compreensão da realidade e definem um sentido às suas ações. Inclui, ainda, a troca emocional nas relações entre os indivíduos como um meio pelo qual estes se reconhecem, compartilham as ideias, os valores e as representações de mundo. (FERREIRA, 1996, p. 312).

Ao ensino de História é lançado o desafio de utilizar as histórias de vida para a construção da identidade do Sem Terra. Em estudo sobre o ensino de História no MST, Marizete Lucini (2007) verificou que o uso das histórias de vida em escola de assentamento produz a apropriação da História como memória necessária para o processo de construção da memória coletiva e o fortalecimento da identidade do Sem Terra⁶⁰. No texto “Como deve ser uma escola de assentamento” (1992), identificamos as questões que devem nortear a construção de histórias de vida no ensino. São elas:

Quais são os fatos mais importantes da história de nossa vida? E da História de nossa família? [...] Por que tivemos que acampar para conseguir terra? Quando aconteceu nosso acampamento/ocupação, quem nos ajudou? Quem foi contra nós? [...]. Quando começou a luta pela terra no Brasil? Quem foram os primeiros habitantes do Brasil? Onde estão agora? (MST, 2005, p. 73-74).

60 Torna-se necessária uma diferenciação entre História e memória. Para Pierre Nora (1993), a memória está limitada pelo esquecimento e pelo silêncio e está sujeita às manipulações dos grupos sociais. Já a história “é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais [...]”. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”. (NORA, 1993, p. 09). A História é uma disciplina científica, que realiza a análise crítica da documentação, enquanto a memória é a elaboração do passado que se origina nos processos sociais, com objetivos variados, e, invariavelmente, apresenta afirmações abrangentes e completas. A mesma perspectiva pode ser encontrada em: MENESES, Ulpiano Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista de Estudos Brasileiros*: SP: n. 34, setembro, 1992.

É evidente a valorização de datas comemorativas, fatos e locais históricos, como referências de identificação dos indivíduos com o MST. Ao utilizar as histórias de vida para a produção da memória coletiva, o Movimento fornece aos seus integrantes o que Halbwachs (2006) chamou de “pontos de referência da memória coletiva”. O MST tem como objetivo promover a identificação do indivíduo com os monumentos, o patrimônio arquitetônico, as paisagens, as datas e personagens históricos, as tradições, os costumes, o folclore, as músicas e até mesmo as tradições culinárias, produzindo o “enquadramento da memória” (POLLAK, 1989).

No mesmo texto, o MST utiliza uma prática que é, simultaneamente, o alvo de suas críticas ao ensino de História, justamente a valorização das comemorações, das datas e de personagens da memória nacional.

[...] Qual é a data em que comemoramos a conquista do nosso assentamento? Como comemoramos esta data? Quais as maiores festas que acontecem no nosso assentamento? Por quê? Qual é a descendência (sic) de nossas famílias (alemã, italiana, negra, índia...)? Como é a cultura dessas gentes? [...]. (MST, 2005, p. 74).

Com relação às práticas comemorativas, Silva (2002, p. 432) considera que sua função é a de “reviver de forma coletiva a memória de um acontecimento considerado o ato fundador, a sacralização de valores e ideais de uma comunidade [...]”. Comemorar a data de conquista do assentamento cumpre a função de exaltar valores de solidariedade que mantêm a coesão política e ideológica do grupo. (SILVA, 2002).

O MST ainda prescreve uma listagem de conteúdos históricos: “Noção de tempo histórico através da linha do tempo: reconstrução da história de vida das crianças dentro da história de conquista do assentamento associado com a História da luta pela terra e com episódios da história do município, do estado e do Brasil”. (MST, 2005, p. 77).

Percebemos que o Movimento se apropria do ensino de História como memória. Desse modo, atua na construção de representações de si, a partir de ideias de cidadania e da participação política dos trabalhadores em movimentos populares, partidos e sindicatos. Embora o MST objetive construir um ensino e uma formação de professores “diferente”, reproduz práticas já consolidadas de comemoração de datas e símbolos no ensino de História. Para além de uma importante iniciativa de incorporar elementos da história cotidiana dos assentados e do Movimento, a inserção de temas que seriam considerados expressivos para a classe trabalhadora não parece suficiente para consolidar o caráter científico e a compreensão da própria realidade expressa em sua concepção de

ensino. A memória, com seu caráter sentimental e articulada às problemáticas do presente, passa a servir à proposta de construção da identidade do Sem Terra e ao fortalecimento da militância. Porém, esbarra naquilo que seria uma das finalidades da História, a de problematizar os processos de construção de interpretações que pretendem homogeneizar os processos de significação do passado. (HOBSBAWM, 1998).

Narrativas de vida e da escola: representações sobre o ensino

A utilização das histórias de vida como método de investigação dos processos de formação docente nos forneceu uma possibilidade interpretativa dos modos de construção das narrativas dos entrevistados. Entendemos que as entrevistas permitem, assim como na história de vida:

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

Para Alheit (2011), os indivíduos modificam suas histórias de vida para satisfazer suas preocupações, aspirações ligadas à sua prática social. Isso permite que as experiências sejam reinterpretadas de acordo com a importância dos acontecimentos que mobilizam o entrevistado no presente e com o objetivo de orientar as suas ações. O autor defende que no decorrer da vida atribuímos mais sentidos às nossas experiências do que podemos perceber. Desse modo, as oportunidades de vida realizadas ou que ainda não o foram nos sugerem assumir outras posições sobre nós mesmos. A consciência em reconhecer diversos sentidos às nossas experiências pode servir para uma mudança em relação a nós e ao mundo. Com essas reflexões, Alheit considera que as aprendizagens e os conhecimentos produzidos abrigariam o potencial de alterar as “condições institucionais da existência social” (ALHEIT, 2011, p. 36). Nesse sentido, nossas lembranças não são aprisionadas pelas referências institucionais e coletivas. Podemos, portanto, considerar a autonomia biográfica dos entrevistados na atribuição de sentido às suas experiências sociais.

A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos, organizamos o início das entrevistas⁶¹.

61 Permanecemos do dia 12 ao dia 19 de janeiro de 2008 na sede da Assesoar, acompanhando as aulas. Na

Narrativas da infância: diferentes olhares sobre o campo

Em muitas narrativas, encontramos visões positivas sobre as condições da vida no campo. Neste caso, “as boas lembranças” estão localizadas no período entre as décadas de 1970 e 1980. A aluna 02 descreve o período de sua infância e reforça em sua narrativa a sua identificação com o campo.

Naquela época era muito gostoso. Meu pai era agricultor, pequeno agricultor [...]. Eu lembro, eu tenho boas lembranças da gente morar no interior, ir pra cidade todo sábado na missa, andar naquele de carrinho de cavalo. [...] Sabe assim, bem gostoso, daquele vínculo com a terra mesmo que o meu pai tinha. (aluna 02, 13/01/2008).

A mesma perspectiva pode ser encontrada no relato do aluno 08, que também viveu sua infância na década de 1970.

[...] a vida era de uma qualidade boa. Tudo era proprietário, era pequeno proprietário na época do “milagre brasileiro”, da Revolução Verde, da Tecnologia. Foi uma época em que o agricultor teve bastantes subsídios pelos militares. [...] Se os pais tivessem aproveitado o dinheiro naquele momento, até tinha condições de comprar a terra. [...] A partir da entrada do Figueiredo em 79 começou a piorar [...]. (aluno 08, 17/01/2008).

Os dois entrevistados apresentam uma visão do campo como espaço que proporcionava uma boa qualidade de vida, o que contrasta com o período caracterizado pelo fechamento político. O entrevistado utiliza o termo “Revolução Verde” para se referir ao processo de modernização da agricultura brasileira na década de 1970. No Brasil, o governo ditatorial militar instalado em 1964 elaborou uma política de financiamentos para a compra de agrotóxicos e equipamentos com o objetivo de aumentar a produtividade no campo. É possível que sua narrativa esteja fundamentada na idealização do campo promovida pelo governo militar ⁶².

ocasião, a turma estava dividida em grupos denominados Núcleos de Base. Nestes grupos, os alunos desenvolviam a leitura e o debate da bibliografia que seria tratada durante as aulas pelos professores. Fui inserido no Núcleo de Base Maiakovski, o que permitiu iniciar as entrevistas com seus integrantes. As primeiras entrevistas foram no tempo livre dos alunos nos finais de semana. Durante a semana, os alunos preferiram ser entrevistados ao final da noite, uma vez que os intervalos entre as atividades de estudo, durante o dia, eram muito curtos. Nestes casos, a varanda era o local onde se sentiam melhor acomodados, bem como a sala de aula e a secretaria do curso. Uma aluna preferiu ser entrevistada no quarto enquanto o seu filho dormia. Entre os problemas enfrentados para a realização das entrevistas estão: os alunos estavam finalizando os trabalhos de conclusão de curso, as atividades desenvolvidas durante o dia eram extensas e não havia espaços destinados ao uso individual pelos alunos.

62 O conceito “Revolução Verde” marca uma visão positiva destas iniciativas, pois demonstra que em alguma medida houve melhorias materiais para a população rural, que conseguiu acesso aos créditos. Porém, Brum (1987, p. 50) esclarece que a “Revolução Verde” e a modernização da agricultura, nos países que realizaram a

Nos relatos sobre o final da década de 1980 e que percorrem 1990, são evidenciadas dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias como no caso do aluno do MAB: “[...] a gente não tinha energia elétrica em casa. A questão [...] da estrutura sanitária mesmo que era muito carente. [...] Consumia uma água de uma fonte, sem tratamento nenhum. Não tinha um banheiro com fossa céptica”. (aluno 05, 13/01/2008).

A migração do campo para a cidade torna-se, na maioria dos casos, a solução para o enfrentamento das precárias condições de vida. A continuidade dos estudos também é apresentada como uma justificativa para mudança de alguns alunos, como pode ser visto nas narrativas sobre as escolas do campo e da cidade.

Escola do campo X escola da cidade: os professores e suas práticas

As lembranças sobre a escola rural se preocupam em descrever o espaço físico, a prática dos professores e as relações entre os alunos. Há um destaque sobre as escolas multisseriadas próximas às comunidades onde os alunos moravam. Os relatos buscam representar a convivência harmoniosa entre os indivíduos da comunidade, mas, também, lançam um olhar crítico sobre a formação das professoras e os conteúdos ensinados.

Para aluna 09, a escola multisseriada é considerada uma experiência que despertou bons sentimentos. A afetividade demonstrada pela professora e o diálogo com esta se constituíram em momentos importantes em seus primeiros contatos com a escola. A estrutura do prédio é ressaltada com o intuito de caracterizá-lo como um espaço de liberdade: “Ela tinha muitos portões, mas os portões nunca ficaram fechados, tanto na frente, como atrás da escola. E a gente podia sair da escola, ir para o campo da comunidade que tinha lá perto, brincar, ou então caminhar” (aluna 09, 13/01/2008). A característica libertária da escola é evocada para mostrar o valor que ela possui para a população rural. É considerada como um espaço de aprendizado de novos saberes e do estabelecimento de relações afetivas entre professores e alunos.

O sentido humanizado da escola no espaço rural contrasta com experiências em que predominavam situações de violência e castigo aplicados pelos professores aos alunos. As punições eram realizadas por motivos diversos. Em alguns momentos, eram aplicados castigos por não obedecerem às regras de comportamento em sala de aula ou por não conseguirem aprender ou decorar os conteúdos.

reforma agrária tiveram resultados positivos, enquanto no caso brasileiro “uma minoria apenas dos agricultores, aqueles que se estruturaram de forma empresarial – a nova burguesia rural – foram mais ou menos favorecidos, enquanto os mais fracos – os pequenos proprietários rurais – foram e vão sendo progressivamente marginalizados do processo”. (apud SOUZA, 2005, p. 48).

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

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

Português e Matemática. Era trabalhado mais Português e Matemática, né. E aí História e Ciências eram menos tempo, mas 90% era Matemática e Português. E ela era, assim, uma professora recente, assim, ela não tinha muito tempo de experiência. E era naquela base tradicional, né. Livro didático, trabalhava com o livro didático, dava muita leitura para gente [...]. (aluna 02, 13/01/2008).

A predominância dos estudos sobre a Língua Portuguesa e a Matemática demonstra que o objetivo do ensino era a alfabetização dos alunos. A História ocupava um lugar secundário no programa curricular. A aluna 02 levou em consideração que a pouca experiência da sala de aula da professora era um dos motivos que configurava um ensino “tradicional”.

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

[...] na escola que a gente estudava tinha dois professores onde eles não tinham formação pedagógica. Tinham até a oitava série. [...] Aprendia o Ba, Bé, Bi, Bo, Bu, as sílabas e História. Aprender História. Começamos aprender a História local, municipal. Começamos aprender História só no terceiro ano, História do Brasil. Quem descobriu? Quem proclamou a Independência? A República? Só datas e figuras históricas. (aluno 08, 17/01/2008).

A profissão era exercida pelos professores “leigos”, ou seja, aqueles que não tinham formação para o magistério. A falta de preparo e os baixos salários somados à falta de estrutura e material pedagógico adequado são condições que podem agravar o ensino e acabar contribuindo com o desenvolvimento de práticas baseadas em processos de memorização de conteúdos⁶³.

As experiências nas escolas localizadas na cidade nos mostram uma visão negativa sobre os professores e saberes escolares. A escassez de outros níveis de ensino no campo e a presença de uma cultura patriarcal nas famílias são reveladores das expectativas de escolarização pretendidas para os filhos. As lembranças aparecem marcadas por dificuldades de relacionamento com as professoras, que, além dos castigos corporais, tratavam os alunos de origem rural de maneira a colocá-los em situação desconfortável diante dos colegas de classe. Isso acontecia quando verificavam a higiene das crianças na sala de aula.

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

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

Lá [...] chamavam de burro, de sujo, a professora da escola olhava as mãos, se estavam limpas, as orelhas e era só o pessoal do campo. [...] inferioridade, inferioridade tanto dos alunos quanto das pessoas que foram para a cidade. E como na comunidade nós todos somos descendente de alemães aprendemos, fomos alfabetizados em Português. E na cidade, por causa do nosso sotaque, “cagueta”, éramos alvo de piadas [...]. (aluno 08, 17/01/2001).

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

Se em alguns casos as famílias se esforçavam para enviar os filhos para a escola mesmo tendo que percorrer longas distâncias, em outros havia uma seleção daqueles filhos que teriam melhores condições de continuidade nos estudos. Em relação às meninas, a figura do pai assumia uma postura determinante na progressão ou não dos estudos.

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

Nesse caso, as relações familiares foram abaladas no momento em que a aluna 04 decidiu sair de casa antes de completar a maioridade. O questionamento sobre as condições de vida da mulher no campo envolvia o casamento e a vida na roça. A figura de uma professora no momento da decisão de ir embora da comunidade emerge em seu relato como um modelo profissional e pessoal.

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

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

A mesma percepção teve a aluna 02 sobre o tratamento dos conteúdos históricos. O conhecimento desvinculado da realidade se tornava uma grande preocupação e um símbolo das diferenças do modo de vida que se expressava nas práticas dos professores: “[...] como eles moravam na cidade e nós no campo, eles não tinham nossa realidade, do dia a dia ali! Então, era muito afastamento assim: professor lá, aluno aqui?”. (aluna 02, 13/01/2008).

Como já dissemos, o questionamento feito pelo fato de os professores não trabalharem com a história de vida dos alunos é uma crítica aos conteúdos que não consideravam a origem rural dos estudantes. O ensino estava baseado em metodologias que exigiam a memorização para responder de maneira eficiente

às atividades propostas pelos professores, ou seja, pouca era a preocupação dos docentes em compreender o universo cultural e socioeconômico das crianças. A escola urbana é representada em suas lembranças pelo autoritarismo e preconceito dos professores em relação ao homem rural. A formação de professores é questionada por não considerar aspectos da cultura do campo no processo de ensino. Não havia espaço para a produção das histórias de vida no ensino e a possibilidade de realizar reflexões entre o contexto individual dos alunos e o contexto histórico geral.

Formação professores do campo e o ensino de História

A formação superior colocou os alunos em contato com a diferença entre a o conhecimento escolar sobre o passado e o conhecimento produzido pelos métodos da ciência de referência da História. Alguns alunos perceberam a diferença entre a proposta do MST e o conhecimento sistematizado na disciplina “Teorias e Práticas de Ensino”, na qual foram discutidas as questões sobre o ensino de História.

Uma das percepções mais defendidas é a relação entre o que se aprende na disciplina e a realidade vivenciada pelos indivíduos. Soma-se a isso a crítica à prática docente que não realiza o processo entre o saber científico e o saber socialmente construído.

Eles dão aqueles livros lá pra você decorar aquelas datas. [...] Não traz a realidade. [...] agora nós estamos fazendo o curso aqui, a gente abriu mais. E a vida da gente é uma História!!! Até você trabalhar a história de vida de uma criança você está trabalhando História! (aluna 02, 13/01/2008).

De outro lado, há o reconhecimento do saber sistematizado pela ciência de referência. A aluna 03 reconhece que a prática dos movimentos sociais possui uma intencionalidade política na medida em que privilegia a comemoração de datas, o estudo de personagens para serem consagrados em uma memória coletiva, além de contribuir para entender o presente.

[...] Nós também já fizemos de comemorar datas [...]. Mas aqui a gente percebeu que a História é uma disciplina tão importante e tão necessária porque não se trabalha a História de fato na escola. A que está ligada com a sociedade em que vivemos, com o Capitalismo. [...] Tem por trás uma intencionalidade por trás disso, a de não se trabalhar muito a História de fato. (aluna 03, 17/01/2008).

O reconhecimento das diferenças entre a proposta da disciplina acadêmica e da proposta do MST de valorização da memória coletiva é visível na narrativa da aluna 07:

E a abordagem que a Marizete tem da História, ela não é a mesma que a gente tem no movimento. É diferente, tem uma abordagem teórica diferente. Eu acho que a “professora”, ela vem fazendo pesquisa em torno do Movimento, da História do Movimento. Então, ela tem um conhecimento muito bom. (aluna 07, 20/01/2008) ⁶⁴.

A compreensão da História como processo é defendida na fala da aluna 04, porém, trata-se de uma linha historiográfica articulada à perspectiva defendida pelo MST. Nessa medida, entender o processo histórico serviria para fortalecer a identidade do Sem Terra. Há o uso de uma modalidade de narrativa exemplar para o estudo do passado ⁶⁵. Pensar na situação dos indígenas no período de colonização da terra brasileira pelos portugueses sugere que os Sem Terra passam pela mesma situação de exclusão social.

Sempre o resgate da história do movimento é essencial. [...]. E fazer uma leitura crítica do que os livros didáticos dizem. [...]. Uma decoreba de data comemorativa de Pedro Álvares Cabral foi o herói e o que está por trás disso. Será que ele foi herói? [...]. Descobriu Brasil assim, ergueu um pano e estava lá o Brasil. [...]. Se ensinar que os índios não existiam, vão aprender que aqui não existia ninguém. [...] E quantos milhões de índios foram mortos. (aluna 04, 16/01/2008).

A formação do sujeito crítico e de sua compreensão como alguém que intervém na construção do processo histórico é uma questão presente na narrativa da aluna 07. O estudo da história deveria permitir o reconhecimento do indivíduo como classe trabalhadora. Escrever a história de vida seria um elemento fundamental para que o indivíduo assumisse uma postura política nos acontecimentos de sua vida.

64 Marizete Lucine, na época da pesquisa, era professora da UNIOESTE e trabalhou o conhecimento da área do ensino de História na disciplina *Teorias e prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*. A professora Marizete possui trabalhos que investigam o ensino de História nas propostas educacionais do MST como já apresentado no início do texto.

65 O termo “narrativa exemplar” foi elaborado por Jörn Rüsen em seu estudo sobre a narrativa e a consciência histórica. Nele verificou a possibilidade de construção do conhecimento histórico tomando as experiências sociais como exemplo para orientar as práticas no presente. Uma guerra, por exemplo, pode ser apresentada como algo inaceitável e sugerir uma prática que valorize a paz. RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n 7, p. 27-36, out. 1992.

[...] o que nós estudamos na escola é uma História que tem uma intencionalidade e que não responde aos anseios da classe trabalhadora. Porque ela não foi feita como protagonista [...]. Então, eu acho que ela tem essa função de criar identidade e também do sujeito perceber-se enquanto componente dessa história [...]. De resgate da própria história de intervir e registrar sua própria história. [...] ela é importante no sentido de formar o sujeito crítico. (aluna 07, 20/01/2008).

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

Considerações finais

Podemos perceber nas entrevistas uma aproximação com o processo de “biografização” conforme formulado por Alheit (2011). As diferentes situações vivenciadas pelos indivíduos, bem como suas expectativas em relação ao futuro, aumentam a possibilidade de significados que atribuem às suas experiências. Desse modo, os entrevistados definem suas práticas de acordo com as condições externas e sua subjetividade. Nesse processo, os alunos construíram um conjunto de representações pelas quais atribuem significado para suas experiências escolares e o ensino de História para os anos iniciais: **visão idílica do campo, crítica à história tradicional, superação da exclusão, história como luta entre as classes e ensino de História como processo de humanização.**

As representações dos professores em formação indicam a necessidade de que o ensino privilegie a relação entre os saberes construídos nas trajetórias de vida e o saber institucionalizado. Desse modo, seria possível a construção de práticas que valorizassem aspectos da cultura do homem do campo. O conceito de ruralidades tem contribuído para pensar as diferenças que caracterizam as populações rurais em sua diversidade cultural, bem como as apropriações do urbano no espaço do campo. Investigar os diferentes olhares sobre o rural torna-se indispensável para uma compreensão do que os indivíduos pensam e de que forma caracterizaram o espaço de sua vivência, bem como conhecer a fundamentação de suas práticas sociais. (SOUZA, 2011).

A superação de práticas de exclusão educacional marca as trajetórias dos entrevistados. Diferente do discurso que afirma a população do campo não precisaria estudar para o tipo de trabalho que realiza, destacamos os trabalhos de Demartini (2011), nos quais verificou o interesse do homem do campo pela esco-

larização. Ao analisar a relação entre a demanda e o número de alunos na história da educação rural em São Paulo, a autora percebeu que a construção de escolas, além de estar vinculada ao interesse político de fazendeiros na Primeira República, também atendia às demandas da própria população pela escolarização.

As histórias de vida têm o potencial de colocar em evidência a subjetividade no processo de construção de sentido ao passado e na orientação de suas ações. Conhecer como elaboram essas compreensões é uma forma de apreender dimensões das problemáticas vivenciadas em diferentes contextos históricos e de formação. Consequentemente, as narrativas dos entrevistados demonstram que, em sua aprendizagem para a docência, as experiências escolares anteriores possuem um peso significativo por definirem o tipo de professor que desejam ser. Evidenciaram, ainda, as estratégias de enfrentamento a situações de exclusão da escola e a adoção de uma perspectiva de luta pela terra como participantes de um movimento social. A escola ocupa papel central nesse olhar, pois é através dela que se realizaria a construção da identidade do Sem Terra, reforçando ações de questionamento da estrutura social e econômica do país.

Referências

- ALHEIT, Peter. “Biografização” como competência-chave na modernidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-42, jul./dez., 2011.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Ed. Expressão Popular, 2004. 440 p.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1990. 244 p.
- DEMARTINI, Zeila de Britto Fabri. Educação rural: retomando algumas questões. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-190, jul./dez., 2011.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidades de professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, Rui; FERREIRA, Júlia (Orgs.). **Formação, saberes profissionais e situação do trabalho**. Lisboa: V Colóquio Nacional AIP ELF/AFIRSE: Universidade de Lisboa: vol. I, 1996, p. 309-328.
- FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo, Martins Fontes, 1989, 157 p.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História: ensaios**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998, 336 p.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. Ed. Campinas: Unicamp, 1996, 553 p.
- LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na Fronteira**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, (Tese de Doutorado), 2007.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista de Estudos Brasileiros**: São Paulo: n. 34, p. 09 - 23, setembro, 1992.
- MST. **MST e Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. **Projeto História**. São Paulo: n. 10, p. 07- 28, dez. 1993.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 03-15, 1989.
- RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n.7, p. 27-36, out. 1992.
- SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, p. 425-438, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

_____. Apresentação: Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. [Apresentação], Salvador, v. 20, n. 36, p. 15-18, jul./dez., 2011.

SOUZA, Luiz Humberto de Freitas. A transformação técnico-científica no meio rural brasileiro pós 1990: uma reflexão sobre os impactos herdados do processo de modernização agrícola. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 32, n.17, p. 47-60, jun, 2005.

UNIOESTE. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia para Educadores do Campo**. Francisco Beltrão, 2005.

VIANNA, Cláudia. A identidade coletiva e a ação do professorado, In. _____

Os nós do “nós”: crise e perspectivas de ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999, p. 45-72.