UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA MACHADO DA SILVA

CONHECIMENTO HISTÓRICO E APRENDIZAGEM: O CASO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Vitória da Conquista – BA
2020

PRISCILA MACHADO DA SILVA

CONHECIMENTO HISTÓRICO E APRENDIZAGEM: O CASO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Profª. Drª. Maria Cristina Dantas Pina

Vitória da Conquista – BA
2020

S581c

Silva, Priscila Machado da.
Conhecimento histórico e aprendizagem: o caso da proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). / Priscila Machado da Silva, 2020.
122f.
Orientador (a): Drª. Maria Cristina Dantas Pina.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 109 – 114.
1.Currículo. 2. Conhecimento histórico. 3. MST – Proposta pedagógica – Aprendizagem histórica. 4. Ensino de história. I. Pina, Maria Cristina Dantas. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 375

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

PRISCILA MACHADO DA SILVA

CONHECIMENTO HISTÓRICO E APRENDIZAGEM: O CASO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Maria Cristina Dantas Pina - (Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Profª. Drª. Edinalva Padre Aguiar
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Examinadora Interna)

_____

Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Universidade Federal do Paraná
(Examinadora Externa)

Aprovada em 24 de março de 2020.
Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha mãe Dinalva (*in memoriam)* pelo exemplo de mãe e professora e ao meu filho Felipe (meu grande amor) que, ainda em meu ventre e, na espera do nosso tão sonhado encontro, me deu forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

Não é fácil encerrar ciclos, tampouco traduzir em palavras o carinho em forma de agradecimento àqueles que presenciaram a trajetória deste trabalho. Durante esses dois anos, a tarefa de escrever uma dissertação esteve envolta de profundos sentimentos. O sentimento de felicidade em prosseguir nos estudos, de insegurança quando as lágrimas teimavam em aparecer, de cansaço na tentativa de conciliar tantos afazeres entre estudar, trabalhar e morar em cidades diferentes, de partilha e convívio com os colegas de curso, de solidão acadêmica por achar que, de fato, a escrita é um exercício solitário até perceber que as teorias, autores e sujeitos também nos acompanham, e de satisfação a cada trabalho apresentado e exposto.

Enfim, neste momento o sentimento é de gratidão e só tenho a dizer, muito obrigada:

A Deus, pelo amor supremo, colo e abrigo.

A minha mãe Dinalva (*in memoriam*) por ter me inspirado, através do seu amor de mãe e da sua paixão pela docência, a trilhar sempre os caminhos do bem.

Ao meu esposo Vander, pelo companheirismo, apoio e amor diário. Aquele que por estar tão próximo mais presenciou esse percurso procurando sempre me incentivar e lembrar do meu potencial para realizá-lo.

Ao meu filho Felipe, benção que Deus me deu durante esse caminhar acadêmico. Obrigada filho meu por, ainda aqui em meu ventre, me fazer sentir o amor mais forte do mundo.

Ao meu pai, David, por mostrar a importância de ir atrás dos objetivos.

À Cida pelo apoio e disponibilidade em sempre ajudar.

As minhas irmãs Poliana e Thamires pela atenção e escuta nos momentos em que precisei compartilhar minhas angústias e inseguranças, vocês são a prova de que quem tem irmãos nunca andará sozinho.

Aos meus sobrinhos Elisa, Vicente e Inácio pela alegria materializada em crianças, com vocês minha vida ficou mais leve.

Aos familiares como um todo, tia, tios, avó e primos por vibrarem juntos comigo a cada conquista alcançada.

Às amigas da vida, Emille e Gisele, por transmitirem vibrações tão positivas nos momentos em que o desânimo batia à porta.

À amiga Daniela por despertar, a partir das suas narrativas, o interesse nesse objeto de pesquisa. Agradeço também sua amizade e otimismo valiosos.

À professora Dra. Maria Cristina Dantas Pina (Tina), por confiar nessa pesquisa e em minha capacidade de realizá-la, sou grata à sua orientação, seus precisos ensinamentos e a sua pessoa atenciosa e generosa.

À professora Dra. Edinalva Padre Aguiar (Tininha), pela doçura transmitida através das palavras e dos conselhos. Obrigada por dividir tanto conhecimento.

À professora Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (Dolinha), por ser referência e inspiração como pesquisadora na área de Educação e do Ensino de História, suas contribuições foram essenciais para a conclusão desse trabalho. Obrigada pela generosidade em suas palavras e por apontar caminhos tão precisos durante a qualificação.

A todos os professores do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UESB), em especial aos professores Andrecksa, Nereida e Edinaldo, por tantos conhecimentos compartilhados, e aos funcionários do PPGED, em especial a pessoa de Nice que, de forma prestativa, sempre acolheu os alunos com sorrisos.

Aos meus colegas de mestrado, especificamente da linha de pesquisa Conhecimento e Práticas Escolares: Maiane, Luciana, Adriana, Mateus, Anderson, Celina e, em especial, a Izis Pollyanna, por dividirem comigo tantos momentos nessa trajetória. Poli, sua presença com certeza fez esse caminhar mais prazeroso.

Ao Laboratório de Pesquisas em Ensino de História (LAPEH), pela acolhida e por ser local de escuta, crescimento acadêmico e amizade.

Aos sujeitos de pesquisa, pela disponibilidade e contribuição para que a pesquisa acontecesse.

Aos meus alunos e colegas de trabalho pelo incentivo na conclusão desse trabalho.

RESUMO

SILVA, Priscila Machado da. **Conhecimento histórico e Aprendizagem:** o caso da Proposta Pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 2020. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação– PPGED. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2020.

A presente pesquisa apresenta uma discussão sobre como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta curricular das escolas de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Está inserida no campo de estudos sobre o currículo e o Ensino de História, discutindo a compreensão do conhecimento histórico e as concepções que os professores atribuem à aprendizagem histórica identificando as relações entre passado, presente e futuro expressos no currículo. A análise da proposta pedagógica do MST fundamenta-se por meio dos documentos e textos presentes no Caderno de Educação que traz o *Dossiê MST- Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001*, da entrevista semiestruturada e questionários realizados com 3 (três) professores ministrantes da disciplina História em escolas de Ensino Médio nos assentamentos. Este estudo ancora-se na metodologia do Materialismo Histórico Dialético, nos pressupostos da pesquisa qualitativa e na técnica da Análise de Conteúdo. Diante da análise da proposta pedagógica do MST, verificou-se que ela apresenta um *corpus* detalhado e definido quanto às concepções que abarcam a educação, a escola e o currículo para o Movimento. Além disso, foi possível observar, também, que o conhecimento histórico e o ensino de História, fundamentados no currículo por círculos concêntricos, adquirem uma relação íntima com a memória e com a construção da identidade Sem Terra, no qual, por meio da mística, busca reafirmar a trajetória do Movimento e manter a continuidade da luta. Sobre as perspectivas dos professores, em relação à aprendizagem histórica, foi possível identificar os limites, as contradições e o desconhecimento para com a prescrição da proposta pedagógica, bem como uma concepção de aprendizagem distanciada dos pressupostos epistemológicos da ciência da História. Assim, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da ciência histórica ser tomada como referência no desenvolvimento das noções e conceitos específicos para a formação do pensamento histórico dos alunos, além, de recuperar uma proposta de educação centrada na ideia dialógica de Paulo Freire, visando o aprimoramento da educação do campo e, consequentemente, do MST.

Palavras-chave: Conhecimento Histórico. Currículo. Ensino de História. MST. Aprendizagem Histórica.

ABSTRACT

SILVA, Priscila Machado da. **Historical knowledge and Learning**: the case of the Pedagogical Proposal of the Landless Rural Workers Movement (MST). 2020. 122f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education - PPGED. State University of Southwest Bahia - UESB, Vitória da Conquista, 2020.

This research presents a discussion about how historical knowledge is conceived and approached in the curricular proposal of the settlement schools of the Movement of Landless Rural Workers (MST). It is inserted in the field of studies on the curriculum and History Teaching, discussing the understanding of historical knowledge and the conceptions that teachers attribute to historical learning, identifying the relationships between past, present and future expressed in the curriculum. The analysis of the pedagogical proposal of the MST is based on the documents and texts present in the Education Notebook that contains the Dossier MST - School: Documents and Studies 1990 - 2001, the semi-structured interview and questionnaires conducted with 3 (three) teachers who teach History discipline in high schools in the settlements. This study is anchored in the methodology of Dialectical Historical Materialism, in the assumptions of qualitative research and in the technique of Content Analysis. In view of the analysis of the MST's pedagogical proposal, it was found that it presents a detailed and defined corpus regarding the concepts that encompass education, the school and the curriculum for the Movement. Furthermore, it was also possible to observe that historical knowledge and the teaching of history, based on the curriculum by concentric circles, acquire an intimate relationship with memory and with the construction of the Landless Rural Workers identity, in which, through mystique, it seeks to reaffirm the movement's trajectory and maintain the continuity of the struggle. Regarding the perspectives of teachers, in relation to historical learning, it was possible to identify the limits, contradictions and ignorance regarding the prescription of the pedagogical proposal, as well as a conception of learning distanced from the epistemological assumptions of the science of History. Thus, the research results point to the need for historical science to be taken as a reference in the development of specific notions and concepts for the formation of students' historical thinking, in addition to recovering an education proposal centered on Paulo Freire's dialogical idea, aiming at the improvement of rural education and, consequently, of the MST.

Keywords: Historical Knowledge. Curriculum. History teaching. MST. Historical Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cenário produzido para a prática da Mística em evento realizado pelo Colégio Estadual do Campo João Pedro Teixeira, entre os dias 15 e 17 de abril de 2019 79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade de Classe
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FEUSP	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEP	Departamento de educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LAPEH	Laboratório de Pesquisas em Ensino de História
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPGED-UESB	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOSTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 18
O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A TEMÁTICA 25

1 O MST E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA - SENTIDOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS PARA AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO 30
1.1 O MST NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVES CONSIDERAÇÕES 30
1.2 A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST: PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E RELAÇÃO EDUCAÇÃO X ESCOLA 35

2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO NO CURRÍCULO DO MST 53
2.1 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO QUE ATRAVESSA A PESQUISA 53
2.1.1 Currículo, Cultura Escolar e Cultura Histórica 56
2.2 CONHECIMENTO HISTÓRICO, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA 61
2.3 A HISTÓRIA NOS DOCUMENTOS DO MST 67
2.3.1 A prática da Mística 75

3 CONHECIMENTO HISTÓRICO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES 81
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS 81
3.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS 83
3.3 CONHECIMENTO E RELAÇÃO COM A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST 89
3.4 CURRÍCULO DE HISTÓRIA E PRÁTICA DOCENTE 93
3.5 HISTÓRIA E APRENDIZAGEM 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS 106
REFERÊNCIAS 110
APÊNDICES 117

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Conhecimento histórico e Aprendizagem: o caso da proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*[1] *(MST)* está inserida no campo do Ensino de História e do currículo e tem como objetivo compreender como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta curricular das escolas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O interesse pelo estudo foi despertado nas conversas com uma professora da escola de assentamento do Movimento Sem Terra. O processo de ensino e aprendizagem em História, os elementos que constituem a prática curricular como a organização dos conteúdos, as práticas avaliativas e as metodologias utilizadas instigaram na compreensão, enquanto professora de História, de como o conhecimento histórico se configura em uma escola de assentamento, visto que essa se propõe ser uma escola diferente devido a todo seu processo de construção social. A vontade em conhecer o trabalho com a disciplina de História e se existia, de fato, processos de ensino e aprendizagem diferenciados, dada as características que compõem o espaço escolar e todo seu histórico, alimentaram a presente investigação.

Além dos aspectos citados, outro motivo se deu pela força e representatividade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na luta pelo acesso à terra e principalmente pela sobrevivência nela, em busca de uma sociedade justa. O MST é histórico, sua trajetória é histórica e profundamente entrelaçada à história brasileira. Na conjuntura de seu surgimento o Movimento buscou criar uma organização em que fosse possível transformar as condições de vida dos trabalhadores rurais construindo uma identidade própria e materializada nos seus objetivos e ações. Contudo, não somente a luta por reforma agrária caracteriza o anseio do MST; novos desafios somaram-se no decorrer do tempo a esse processo de reivindicação social, dentre eles, a educação dos seus sujeitos. Esse motor histórico que o Movimento carrega, dado as suas características enquanto movimento social, foi o que instigou a procurar compreender o ensino de História nessa realidade.

Assim, por meio da sua proposta pedagógica, o MST apresenta orientações para as escolas de assentamento e para a construção de um currículo específico que atenda a realidade dos sujeitos e fortaleça significados para o próprio Movimento social[2]. O estudo e a compreensão dessa proposta pedagógica tornam-se relevantes, pois, além de consolidar um

---

[1] Nessa investigação, utilizamos a grafia *Sem Terra* para designar a coletividade daqueles que estão inseridos no Movimento Social em consonância com o nome que sempre foi utilizado pelo MST, sem o hífen.

[2] A palavra Movimento escrita com M *maiúsculo* faz referência, no decorrer do texto, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

viés formador e político para as escolas de assentamento, busca a construção de práticas educativas específicas vinculadas às circunstâncias locais e, contudo, apesar de traçarmos brevemente um panorama de surgimento do MST[3], o foco da pesquisa é como o conhecimento histórico é abordado nessa proposta.

A motivação para o presente estudo agrega também a carência de discussões teóricas sobre a temática ainda durante a minha graduação em História, pois as licenciaturas que visam preparar os futuros docentes para os diversos tipos de escolas requerem esse aprofundamento teórico e prático. Durante a formação inicial, e principalmente nas disciplinas acadêmicas voltadas para o ensino, metodologia e estágio, a aproximação com a temática voltada para a diversidade das escolas, seja ela de assentamento, do campo, quilombola ou até mesmo indígena, quase inexistia, salvo nos momentos em que a legislação educacional era apresentada durante as aulas.

Do desejo de compreender o currículo e as práticas do ensino de História em uma escola de assentamento do Movimento Sem Terra e também como professora de História da educação básica é que o projeto de pesquisa foi construído e submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Já como mestranda do programa, o objeto foi tomando forma e amadurecendo no constante processo de reconstrução. Como participante do Laboratório de Pesquisas em Ensino de História (LAPEH), na UESB, as discussões e leituras no campo do ensino de História e da Educação Histórica ajudaram na difícil tarefa de recortar e definir o campo teórico. A pesquisa também se vincula à linha de pesquisa Conhecimento e Práticas Escolares, entendendo o campo do currículo como uma área ampla em que se discute não só as prescrições curriculares escritas, mas também um conjunto de práticas que ultrapassa o conteúdo escolar pensando a escola como espaço da reprodução e produção de intencionalidades.

Soma-se às motivações mencionadas, o papel de destaque que a História assume na pedagogia do Movimento Sem Terra, uma vez que a Pedagogia da História se apresenta como uma de suas matrizes pedagógicas. A História compõe o currículo das escolas do campo e de assentamento do MST não somente como disciplina escolar, mas também como um conhecimento que ultrapassa as paredes das salas de aula. A historicidade do Movimento social integra uma dimensão formativa e pedagógica, pois a dinâmica em conhecer o passado permite estabelecer relações com as ações presentes. Caldart (2000) atribui à História e à

[3] Para efeito de abreviação, a sigla do MST será utilizada em substituição à denominação completa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

historicidade do Movimento como processo que implica conhecer o interior das suas práticas e, consequentemente, de se reconhecer inserido na luta social. Como ressaltado, no caderno de educação n°13 “Dossiê MST- Escola: Documentos e Estudos 1990 -2001”, publicado em agosto de 2005, afirma-se: “uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo” (MST, 2005, p. 204).

O conhecimento histórico resulta da interpretação da experiência humana no tempo, lida com formas de compreensão do passado, o interpreta, apreende as relações temporais, seus enfoques, suas concepções e no contexto da sala de aula, por meio do saber escolar, este conhecimento vai agregando outros saberes para que o estudante tenha a compreensão da História, se posicione diante das informações que recebe e se perceba inserido no âmbito da construção do próprio conhecimento.

Por História compartilhamos de Jörn Rüsen, filósofo e historiador alemão, a seguinte definição: “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2016, p. 60). Como ciência, a História se diferencia de outras formas de conhecimento por regular metodicamente o pensamento histórico, obtendo o saber e o conhecimento sobre o passado: “Ciência é uma forma específica de conhecimento, que se distingue de outras formas por determinados procedimentos de produção e garantia de validade do saber” (RÜSEN, 2016, p. 60).

A História adquiriu, nos seus diferentes contextos, inúmeras possibilidades de uso. No seu surgimento, enquanto conhecimento e mais relacionada a uma narrativa ou gênero literário, desempenhou funções sociais distintas que se enquadraram na transmissão de valores, comportamentos, testemunhos e vinculada, sobretudo, a uma memória coletiva e política. Nas palavras de Albuquerque Júnior (2012, p. 22),

> A história ocupava-se dos acontecimentos do presente. Seu recurso ao passado dava-se à medida que esse ajudava a tornar inteligíveis os eventos extraordinários que o narrador presenciava e dirigia-se ao futuro à medida que se justificava pelas memórias e ensinamentos que transmitia.

No século XIX, enquanto disciplina escolar, seu ensino esteve embutido de condições políticas. Uma História feita para educar, moralizar, civilizar e formar cidadãos. “A história passa a ser a história nacional, a história dos grandes feitos e grandes fatos que, no decorrer do tempo, manifestaram a nacionalidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 24). Somente após o movimento dos Annales no século XX que o fazer historiográfico se transforma a

partir da ampliação nas formas de compreensão do passado e do saber histórico que são refletidos até os dias atuais, uma vez que o passado é entendido não como algo estático, mas passa a ser reelaborado, interpretado e (re)construído pela conexão com o presente. Como aponta o autor:

> A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31).

Neste sentido, a partir da ciência de referência, cabe ao ensino de História a produção de um conhecimento que possibilite a compreensão do saber histórico não somente como entendimento do passado e ampliação do conhecimento sobre os fatos, mas como orientação para nos posicionarmos diante das diversas situações da vida prática, pois "Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos, e os espaços históricos" (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 20) além de nos identificar como sujeitos tecedores de caminhos, sujeitos temporais, capazes de atribuir sentidos para a vida.

Por meio do ensino e aprendizagem em História se potencializa a formação de uma consciência histórica que se torna ferramenta essencial para a articulação entre o passado, o presente e as expectativas futuras. Nesse sentido, a aprendizagem em História deve-se pautar num processo em que o conhecimento se torne significativo para os alunos e estes estabeleçam relação prática com suas vidas contribuindo para a busca de orientações. A respeito da consciência história, Rüsen (2010, p. 36) enfatiza que:

> [...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro [...].

Segundo o autor citado, a conexão entre as três dimensões do tempo é essencial para a superação do preconceito acadêmico da História vista como disciplina que estuda somente o passado, e a consciência histórica ultrapassa essa definição na medida que cobre todas as formas do pensamento histórico. Como bem destacam Cainelli e Schmidt (2009), esse desenvolvimento da capacidade de orientação do tempo permite torná-lo significativo para

nós, refletindo na tomada de decisões. A finalidade do ensino de História além da compreensão do conhecimento histórico é levar aqueles inseridos no processo de ensino e aprendizagem a se perceberem como parte do grupo social e de um tempo histórico.

Pensar e discutir o conhecimento histórico no espaço escolar requer uma análise de sua constituição via currículo destacando, nessa discussão, a linha teórica dos estudos do currículo que embasam a presente pesquisa. Assumimos, na investigação, a concepção histórico crítica desenvolvida por Goodson (2013), pois permite pensar o currículo como um campo de interesses, reprodução e produção. Como um importante instrumento, o currículo escrito é necessário para que se perceba como esse conhecimento se organiza, suas escolhas, concepções e, no caso da pesquisa, além do currículo escrito, analisar também as concepções de aprendizagem atribuídas pelos professores de História sobre o currículo das escolas de assentamento do MST, compreendendo como esses professores percebem o processo de ensino e aprendizagem em História.

A necessidade dessa análise sobre o currículo perpassa pela relação entre a concepção educação/ensino, defendida pelo Movimento social e a escola, e como a aprendizagem em História é desenvolvida possibilitando a compreensão dessa área específica dentro de uma proposta pedagógica maior, a do MST.

A partir das motivações, das inquietações e na busca por um aprofundamento teórico surgiu a seguinte questão: **Como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta curricular das escolas de assentamento do MST?** Assim, diante da questão central, outros questionamentos se desdobraram: **Como estão organizadas e relacionadas as concepções de tempo histórico (presente, passado e futuro) no currículo? Na perspectiva dos professores, o conhecimento histórico contribui para o fortalecimento do MST? Como os professores pensam a aprendizagem histórica na proposta curricular do MST?** Através da discussão no campo do ensino de História e do currículo torna-se importante pensar seu processo de construção e reprodução no contexto escolar.

Nesse sentido, a partir do objetivo geral proposto de **compreender como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta curricular das escolas de assentamento do Movimento Sem Terra – MST,** os seguintes objetivos específicos foram elaborados para viabilizar respostas às questões elencadas:

- Identificar as relações entre passado, presente e futuro no currículo de História do MST;
- Analisar, na perspectiva dos professores, a contribuição do conhecimento histórico para o MST;

- Analisar as concepções que os professores atribuem à aprendizagem na proposta curricular.

Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa

A definição das questões metodológicas se faz crucial e ao mesmo tempo desafiadora para o trabalho científico. Além de carregar e expor o olhar sobre o objeto ela também diz muito sobre o pesquisador como sujeito de seu tempo histórico, inserido nos diversos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Segundo Minayo (2014), a respeito da investigação social, esta "[...] precisa registrar a historicidade humana, respeitando a especificidade da cultura que traz em si e, de forma complexa, os traços dos acontecimentos de curta, média e longa duração, expressos em seus bens materiais e simbólicos" (MINAYO, 2014, p. 39). A pesquisa permite ao pesquisador atingir objetivos definidos e possibilita um diálogo constante na busca do aporte mais apropriado para o estudo e compreensão do seu objeto.

No processo de problematizar e pensar o objeto a luz de métodos que permitam desenvolver um conhecimento científico, faz-se necessário compreender que os fenômenos, ora tomados como objetos de estudo, são envoltos e marcados pelos diversos contextos que os atingem, sejam políticos, econômico, social, entre outros. Assim, na relação do pesquisador com o objeto "o método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações" (PAULO NETTO, 2011, p. 53, grifo do autor).

A presente pesquisa insere-se no contexto de contradição, de luta social e reflete a aproximação com o método escolhido para a investigação, o Materialismo Histórico Dialético que, segundo Gil (2008, p. 22), "quando, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais". Para Gamboa (2007, p. 29), "o método tradicionalmente é estudado como um capítulo da lógica e se define como um caminho para o conhecimento". Nesse sentido, a concepção de História assumida na pesquisa, vinculada à concepção de ciência histórica definida por Jörn Rüsen e na sua teoria da História, se articula com o método proposto para a compreensão do objeto, visto que "Marx, no 'Método da economia Política' (1983), nos apresenta a dialética como o processo da construção do pensamento a partir do concreto real" (GAMBOA, 2007, p. 34).

No presente estudo, a totalidade é assumida enquanto categoria metodológica importante para a compreensão da sociedade no qual Gamboa (2007) enfatiza que só é

possível a compreensão e análise da sociedade, desenvolvendo-as na sua totalidade. Assim, o currículo e o processo de ensino e aprendizagem em História se constituem *partes* construídas para atender às demandas de um projeto maior, ou seja, do próprio Movimento social, o MST. Nesse sentido, segundo Chagas (2011, p. 2):

> Pode-se dizer que o método dialético de Marx pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (*Darstellungsmethode*), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. A exposição é uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se "espelhe" no ideal (grifo do autor).

A relação sujeito-objeto caracteriza-se pelo movimento que é atribuído ao pensamento para a compreensão da materialidade histórica construída e vivida pelos homens em sociedade extraindo dela as leis fundamentais para o entendimento total e real do objeto.

Quanto a abordagem, seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa que segundo Gil "estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais" (GIL, 2008, p. 94). Minayo (2002, p. 22) afirma que esse tipo de abordagem

> [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A complexidade e a riqueza do campo educacional exigem do pesquisador instrumentos e técnicas que possibilitem um trabalho profundo que o campo oferece. Ludke e André (2005, p. 13), tomando como base o conceito de pesquisa qualitativa apresentado por Bogdan e Biklen (1982), abordam que "a pesquisa qualitativa ou naturalística [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, [...] e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes." Nesse tipo de abordagem, o pesquisador busca aspectos da realidade que não podem ser enquadrados em dados quantitativos, enfatizando mais o processo do que o produto final. Isso se aplica, como

afirma Minayo (2002), aos estudos que envolvem uma dinâmica complexa de representações, opiniões, interpretações e construção do material e social produzidos pelos indivíduos, fazendo com que uma grande diversidade de análises e produções surja.

Diante da abordagem qualitativa, a compreensão de como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta curricular das escolas de assentamento do MST, além da perspectiva dos professores de História e/ou que ministram aulas de História em relação a aprendizagem histórica, se enquadra nesse tipo de abordagem, uma vez que se relaciona com práticas e processos educativos em História advindos de uma produção curricular e pedagógica inserida no espaço escolar do Movimento social. A abordagem qualitativa permitiu, no âmbito da pesquisa educacional, captar com maior riqueza as informações necessárias para a compreensão do objeto.

Godoy, ao ressaltar alguns aspectos que identificam um estudo do tipo qualitativo, aborda que "os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes" (GODOY, 1995, p. 63). A utilização de vários tipos de documentos escritos, pessoais, oficiais, fotos, a realização de observações, anotações, entrevistas e o contato direto com os sujeitos, constituem elementos que contribuem para o conjunto de dados do pesquisador, uma vez que possibilitam a compreensão ampla da realidade estudada. Para Gil "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (GIL, 2008, p. 51).

O primeiro momento da pesquisa se caracterizou pela delimitação do material pedagógico produzido pelo Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao longo dos seus 36 anos de história e possibilitou compreender como o conhecimento histórico é abordado nesta referência pedagógica construída como orientação para as escolas de acampamento e assentamento. O material escolhido para a análise da proposta pedagógica do MST são os cadernos de educação produzidos pelo Setor de Educação, responsável por atender as demandas educacionais dos acampamentos e assentamentos.

Para tanto, escolhemos para a pesquisa o Caderno de Educação n° 13 "Dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos 1990 - 2001", publicado em agosto de 2005, disponibilizado no acervo da Biblioteca Digital da Questão Agrária[4]. O Dossiê se caracteriza por um compilado de documentos, um total de 15 textos, organizados pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e produzido conjuntamente com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

[4] Site para acesso: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>.

A seleção desse documento se justifica por ele reunir as principais informações que definem a proposta pedagógica do MST e por representar um balanço da educação durante o recorte histórico. O recorte temporal (1990-2001) é justificado no dossiê por ser um período em que ocorreu uma intensa produção teórica sobre a educação e a escola, sendo essas produções utilizadas como base e orientação para os trabalhos desenvolvidos no Setor de Educação. Esse balanço de 11 anos buscou resgatar o processo de construção de sua proposta educacional, mas também "instigar a análise crítica dos materiais produzidos, como forma de provocar a reflexão sobre como podemos avançar em nossa produção teórica e em nossa prática concreta nas escolas públicas vinculadas ao Movimento" (MST, 2005, p. 5). Com base nessa publicação, o MST reconstrói os caminhos percorridos no contexto da luta pela educação diferenciada, bem como do espaço escolar. São publicações que descrevem as concepções de escola e educação defendidos pelo MST e que permitem dialogar com a bibliografia escolhida.

Atrelada à análise do material selecionado está a escolha do referencial teórico, implicando no estudo de caráter bibliográfico no âmbito da Educação do Campo, do MST, Conhecimento Histórico, da História, do Ensino de História e do Currículo. O campo de estudos é, aqui, entendido como alicerce para a efetiva realização dos procedimentos metodológicos definidos, uma vez que alimenta e fortalece sua conexão com o campo empírico.

Por meio das possibilidades e estudos que a pesquisa qualitativa propõe e com a análise das produções pedagógicas desenvolvidas pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tomando como referência a História – enquanto conhecimento e disciplina escolar – direcionamos a pesquisa para análise da concepção dos professores sobre o conhecimento histórico a partir da proposta e como esses professores percebem o processo de ensino e aprendizagem em História.

Nesse sentido, para a presente investigação, foram realizadas entrevistas com um total de três (3) professores que compõem o quadro de docentes das escolas escolhidas como campo empírico da pesquisa. São escolas de assentamento, do ensino médio e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o Colégio Estadual do Campo João Pedro Teixeira, situado no Assentamento Eldorado, s/n, Estado da Bahia e suas extensões localizadas no Assentamento Eldorado, Assentamento Esperança e Assentamento Carajás. São escolas do campo e vinculadas ao MST e se constituem como resultado de luta e direito dos assentados ao acesso à educação voltada para sua dinâmica e conjuntura social. O núcleo

educacional é formado por quatro assentamentos: Eldorado, Esperança, Carajás e Monte Alegre.[5]

O número reduzido de professores para a pesquisa deu-se pelo fato de as escolas abarcarem um número pequeno de alunos e, consequentemente, de turmas. Assim, cada escola, incluindo a sede e os anexos, conta somente com um professor da área de ciências humanas e, para completarem a carga horária necessária, ministram aulas de História e das disciplinas afins. Em nossa investigação, contamos com a participação de um professor representante de cada uma dessas escolas de assentamento na qual está vinculado, com exceção do assentamento Monte Alegre, dado os obstáculos enfrentados no decorrer da pesquisa em relação ao contato com este professor.

A realização de entrevista semiestruturada com questões associadas ao currículo, ao conhecimento histórico e ao ensino de História, buscou relacionar as informações com os dados obtidos na análise documental. Para Amado e Ferreira (2013) a entrevista é um meio poderoso para o alcance de informações nos diversos campos de conhecimento e assume diferentes estruturas e funções. Diante das diferentes técnicas, na entrevista semiestruturada "as questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado" (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 208, grifo do autor).

Ainda de acordo com os autores citados anteriormente, como técnica de investigação, a realização de qualquer procedimento metodológico requer preparação e atenção para que se conquiste as informações almejadas e também para que se tenha garantia de validade científica. No que tange a técnica da entrevista, esta precisa ser bem preparada desde a escolha das pessoas a serem entrevistadas, da estrutura (blocos temáticos e objetivos), tipos e sequências de perguntas ou questões, até o processo de transcrição.

A elaboração do instrumento para coleta de dados baseou-se no guia desenvolvido por Amado e Ferreira (2013), que dividem os objetivos, as questões orientadoras e as perguntas elencadas em blocos temáticos. O instrumento de pesquisa permitiu, por intermédio das perguntas elencadas, a identificação das principais categorias e conceitos abordados na

[5] Utilizamos para o nome do Colégio, suas extensões e assentamentos nomes fictícios, uma vez que, seguindo os parâmetros da ética na pesquisa, prezamos pelo anonimato dos sujeitos entrevistados bem como o nome das escolas em que trabalham, visto que, como são os únicos professores da área de conhecimento nas escolas, suas identidades seriam de fácil identificação. Optamos assim, por nomear o Colégio e os assentamentos com nomes representativos para a luta do MST.

pesquisa. Os blocos temáticos foram divididos de acordo com os objetivos traçados no decorrer da investigação, organizados da seguinte forma:

O 1° bloco – Trajetória profissional dos sujeitos entrevistados –, buscou caracterizar os sujeitos entrevistados a partir de informações sobre sua escolha profissional, experiência docente e o ingresso na escola de assentamento.

No 2° bloco – Conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST –, procuramos abordar sobre o conhecimento que os professores têm sobre a proposta pedagógica do MST, como e se chega até eles essa proposta e o que pensam sobre a Pedagogia da História.

O bloco 3 – Currículo de História e Prática Docente –, buscou dados de como os professores pensam a disciplina de História, o currículo e sua prática docente.

E, por fim, o 4° bloco que girou em torno de dois elementos: História e Aprendizagem, com o objetivo de obter informações sobre como os professores pensam o aprendizado em História.

No decorrer da pesquisa, alguns percalços se fizeram presentes. Durante o processo de contato com os sujeitos da pesquisa, o instrumento de pesquisa (entrevista) descrito precisou passar por algumas modificações e a recusa de duas professoras – que não se propuseram a participar da entrevista – exigiu a adaptação do instrumento sob forma de um questionário, no qual buscamos manter os mesmos questionamentos, mas acrescentando alguns aprofundamentos para que o sujeito pudesse desenvolver sua resposta.

Assim, utilizamos entrevista semiestruturada e o questionário para a obtenção dos dados. Apesar de algumas limitações que a técnica de aplicação do questionário apresenta, pois não proporciona tanta liberdade ao pesquisador no contato com o sujeito e precisa ser elaborado com clareza e precisão, este instrumento também possibilita uma maior comodidade e disposição dos participantes em colaborar com a investigação, como aconteceu com os sujeitos citados anteriormente. Utilizamos o questionário com questões do tipo aberta pois, “esse tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta” (GIL, 2008, p. 122).

Caracterizado os instrumentos utilizados, passamos para a sistematização e análise dos dados. A transcrição das entrevistas e as respostas do questionário foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo. Essa técnica corresponde as fases da: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, possibilitando as inferências sobre os dados coletados. Segundo Minayo (2014, p. 308), “[...] a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível

mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material". Bardin (2011, p. 48) a define como sendo:

> Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Por meio das falas e textos, o conteúdo emitido passa a ser organizado, descrito e interpretado possibilitando inferências de conhecimentos sobre os dados coletados, ultrapassando o mero caráter descritivo das mensagens e possibilitando, ao pesquisador, interpretações mais profundas denominadas inferências. Neste sentido, essa técnica possibilita não só a percepção da realidade exposta, mas também daquilo que não está tão diretamente expresso em uma mensagem e "requer uma pré-compreensão do ser, suas manifestações, suas interações com o contexto, e principalmente requer um olhar meticuloso do investigador" (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 15).

Quanto as etapas da análise temática, tipo escolhido para o objeto em estudo, Minayo (2014) descreve três etapas com seus respectivos desdobramentos. A primeira, denominada de pré-análise, caracteriza-se pela escolha dos documentos, surgimento de hipóteses e pressupostos iniciais. A segunda etapa, exploração do material, constitui em uma categorização na qual o conteúdo será organizado, "recortando o texto em unidades de registro que podem se constituir de palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes na pré-análise" (MINAYO, 2014, p. 317).

Em relação a categorização, Amado, Costa e Crusoé (2013, p. 313) lhe atribuem como objetivo "organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise". Assim, a realização da análise temática (temas) na obtenção das informações:

> Pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras, classificada antes de tudo por uma seqüência de ordem psicológica, tendo comprimento variável e podendo abranger ou aludir a vários outros temas. O evidenciamento das unidades de análise temáticas, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto. (CAMPOS, 2004, p. 613).

Na escolha dos fragmentos leva-se em consideração a relação do material pesquisado com os objetivos da investigação que se faz em um processo constante e dinâmico,

culminando no surgimento de categorias que tanto podem ser estabelecidas previamente quanto posteriormente ao passo que as informações são analisadas. Na presente pesquisa, os temas sofrem um enquadramento teórico previamente definidos, sendo eles: História, Currículo, Conhecimento histórico, Aprendizagem histórica e Movimento Social, analisadas e compreendidas nos documentos analisados e nos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos.

No que tange a última etapa, quando ocorre o tratamento dos resultados obtidos, o pesquisador, com base nas categorias teóricas ou empíricas, infere e realiza interpretações fazendo um diálogo constante com o aporte teórico. Nessa fase, de acordo com Gil, "pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa" (GIL, 2008, p. 153).

Como primeiro momento da pesquisa recorremos ao levantamento das produções que aproximavam do nosso objeto para visualizarmos o que já tem produzido. Segue, agora, nossas impressões.

O que dizem as produções acadêmicas sobre a temática

Pesquisar produções acadêmicas sobre uma determinada temática constitui um exercício fundamental para o pesquisador e, consequentemente, para seu trabalho científico. O levantamento dos estudos realizados permite, através da ação investigativa, conhecer e analisar o que a comunidade científica tem produzido de relevância na área específica escolhida. Assim, "[...] os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167) configurando-se, dessa forma, o "Estado da Arte". De acordo com Romanowski e Ens:

> A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

As análises realizadas nos bancos de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e demais publicações, possibilitam identificar a pluralidade dos estudos realizados em uma determinada área de conhecimento. Contudo, o Estado da Arte não se resume apenas a identificação quantitativa das pesquisas; é preciso que o pesquisador

estabeleça relações, aponte novas nuances, perspectivas, como também identifique possíveis lacunas teóricas e aspectos ainda não estudados.

Para o levantamento, relativo a esta pesquisa, consultamos o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o banco de dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED-UESB). As pesquisas acadêmicas no âmbito do MST são extensas. Os estudos se diversificam quanto ao contexto organizativo do Movimento, sua historicidade, temáticas relacionadas às práticas educativas e uma grande gama de estudos que se restringem às experiências dentro do próprio Movimento. Durante o levantamento, poucos estudos demonstraram relação com o objeto da nossa investigação, uma vez que, ora apresentavam somente o estudo da proposta pedagógica do MST de forma bem abrangente e aprofundada, ora as pesquisas no âmbito do conhecimento histórico e currículo não se relacionavam com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Apenas dois trabalhos foram selecionados por apresentarem uma relação com o objeto de nossa pesquisa, direcionada na investigação do ensino de História associada ao MST.

Destacamos entre os trabalhos identificados a tese de doutorado em educação: **MEMÓRIA E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEM TERRA NO ASSENTAMENTO CONQUISTA NA FRONTEIRA – UNICAMP (2007)**, da autora Marizete Lucini. A pesquisa parte da compreensão de como a História e a Memória são mobilizados para o processo de constituição da identidade Sem Terra, através das práticas desenvolvidas nas aulas de História e da narrativa histórica. A autora atribui ao ensino de História importante elemento na formação de identidade do grupo, na medida em que mobiliza conhecimentos históricos do passado para fortalecer e justificar a luta tanto no presente quanto em uma perspectiva futura. Lucini também ressalta que a constituição dessa identidade não se restringe ao espaço escolar, pois a educação e a formação humana são exercidas em outros espaços e momentos. Assim, durante o período de um ano, a autora coletou informações de observações, registros em diário de campo, entrevistas, participações em atividades comemorativas e documentos produzidos pelo MST para análise de dados.

A pesquisa aponta como os conhecimentos históricos são trabalhados e de que forma estão voltados para a produção da identidade Sem Terra. As aprendizagens se tornam significativas no momento em que as temáticas estão relacionadas à condição social e às experiências dos trabalhadores e do MST. Neste sentido, os estudantes conseguem associar as aprendizagens com suas vidas, o que não ocorre quando os conteúdos são aqueles tradicionalmente trabalhados como temáticas históricas, gerando dificuldade na assimilação

de conceitos. Essa distância entre o ensinado e o aprendido se torna um grande desafio no ensino de História e nos processos de aprendizagem. Por relacionar os conteúdos históricos com as histórias daqueles que compõem o Movimento social, a História parte de um campo ideológico, a do MST.

Algumas conclusões são levantadas pela autora contribuindo para a reflexão sobre o resultado da pesquisa como: o papel da memória no ensino de História; o MST parte de um projeto de Sociedade, de Educação e a História ensinada tem importância na concretização da formação da identidade Sem Terra; a memória e a História se caracterizam como constituintes da identidade Sem Terra.

A outra referência utilizada foi a dissertação de mestrado de Fernando Henrique Tisque dos Santos intitulada: **PRÁTICAS DE MEMÓRIA, NARRATIVAS DA HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCADORES DO CAMPO (UNIOSTE) SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA**, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em 2010. Apesar de ter como análise as representações do ensino de história de alunos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, a dissertação contribui nas reflexões sobre a Pedagogia do Movimento no qual a História, como matriz pedagógica, assume um papel importante na construção da identidade Sem Terra a partir da memória coletiva.

A investigação coletou/produziu dados por meio de entrevistas realizadas com alunos e professoras universitárias, observação de aulas, estudo da documentação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia para Educadores do Campo (UNIOESTE) e Boletins de Educação publicados pelo MST. Em seu II capítulo – MST: PROPOSTA EDUCACIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA, Santos (2010) destaca o ensino de História no MST, objetivos, seleção de conteúdos e a Mística como espaço em que a memória é rememorada. Coincidindo com a pesquisa de Lucini (2007), segundo o autor, na proposta defendida pelo MST, o ensino de História está associado à construção identitária do Sem Terra e a memória é utilizada como recurso fortalecedor da prática dos que estão inseridos no Movimento e, não somente no plano do individual, mas principalmente na esfera coletiva, entrelaçada à história e memória do MST.

O uso do ensino de História para a produção da memória coletiva e fortalecimento de cunho ideológico é ressaltado por Santos (2010) por meio dos documentos escritos e publicados pelo MST. Os conteúdos sugeridos pelos documentos são organizados e selecionados a partir do âmbito da luta dos trabalhadores.

Podemos perceber em ambas pesquisas — a tese de Marizete Lucini e a dissertação de Fernando Henrique T. dos Santos — a relação entre História e Memória presente tanto nos documentos publicados pelo MST, quanto nos dados coletados pelos pesquisadores, em especial as narrativas dos entrevistados. Os estudos em destaque nos trouxeram contribuições para compreender melhor o objeto em estudo, ampliando os horizontes da pesquisa. No entanto, nosso objeto problematiza a relação da História em uma determinada proposta curricular, não atravessando a discussão da Memória.

Diante das leituras, recortes, análises e do processo de construção do presente texto, a dissertação está organizada na seguinte sequência: introdução, três capítulos e as considerações finais.

Na **Introdução**, fizemos a apresentação da autora e do tema, apontando a justificativa, os objetivos gerais e específicos, bem como a questão orientadora deste estudo. Em seguida, detalhamos os aspectos metodológicos, sujeitos e campo da pesquisa para facilitar a compreensão dos procedimentos utilizados. Por fim, apresentamos o estado da arte com pesquisas selecionadas e encontradas na plataforma da CAPES.

O **capítulo 1**, intitulado O MST E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA – SENTIDOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS PARA AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO, abordamos a Educação do Campo, o MST e os sentidos políticos e pedagógicos da sua proposta pedagógica, compreendendo um estudo de caráter bibliográfico e documental através da análise das matrizes e princípios que fundamentam a proposta. Para tanto, utilizamos os documentos disponibilizados na plataforma da Biblioteca Digital de Dados e textos sobre a Luta pela Terra e a Reforma Agrária[6].

No **capítulo 2**, O CONHECIMENTO HISTÓRICO NO CURRÍCULO DO MST, o currículo é compreendido por meio das contribuições teóricas de Goodson (2013) e das discussões sobre cultura escolar em Forquin (1993). Através desse embasamento, o conhecimento histórico é analisado a partir dos documentos produzidos e publicados pelo MST no do Dossiê MST — Escola: Documentos e Estudos 1990 - 2001, intercalando com o aporte teórico baseado nos estudos sobre Conhecimento histórico, Ensino de História, Aprendizagem histórica, Cultura histórica, abordados por autores como Rüsen (2010; 2016), Schmidt (2009; 2014; 2005), Cainelli (2008; 2017), entre outros.

O **capítulo 3**, CONHECIMENTO HISTÓRICO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES, são analisados os dados e resultados da entrevista e questionários realizados com os professores das escolas de assentamento,

[6] Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

abordando a perspectiva destes em relação a contribuição do conhecimento histórico para o MST, bem como as concepções que atribuem a aprendizagem na proposta curricular do Movimento social. Novamente as informações são compreendidas e direcionadas através das lentes teóricas e estudos dos autores já citados.

Nas **considerações finais** é apresentada uma síntese dos resultados das etapas descritas, as contribuições do presente estudo, o alcance ou não dos objetivos traçados, a concretização ou não das respostas para os questionamentos levantados e as abrangentes possibilidades do estudo do objeto.

Concluído esse caminho introdutório, adentraremos na investigação.

1 O MST E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA - SENTIDOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS PARA AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO

"*De nada valem as ideias se não existirem homens e mulheres que as ponham em prática*".
(Karl Marx)

O presente capítulo tece considerações sobre a proposta pedagógica do MST ressaltando a concepção de educação e de escola defendidas pelo Movimento, expressos no material produzido pelo Setor de Educação. A contextualização teórica e histórica na qual essa pedagogia específica surge se faz necessária para o entendimento e compreensão de como um Movimento social, vinculado à luta pela terra, elabora seu projeto de educação. Para a compreensão do conhecimento histórico, pensar os elementos que alicerçaram a construção da proposta educacional do MST exige essa aproximação com o Movimento social para alcançar o objeto de estudo dessa pesquisa.

1.1 O MST no contexto da educação do campo: breves considerações

Uma das formas de pensarmos a educação é como mecanismo de emancipação e transformação das realidades dos sujeitos que lutam pela inclusão social e pela defesa de seus direitos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais. Freire (2001), no contexto de transição democrática o qual o país estava vivenciando na década de 1980, defendeu uma educação emancipatória que “possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...]” (FREIRE, 2001, p. 97). A educação possibilitaria a esse homem, na perspectiva do autor, a passagem da “transitividade ingênua” para a “transitividade crítica”.

Ao adentrar na discussão do MST e sua proposta pedagógica, é necessário discutir o campo em que a educação proposta pelo movimento social se insere, ou seja, a educação do campo, tarefa complexa na medida em que envolve uma multiplicidade de enfoques seja de caráter social, econômico ou político. Pensar a Educação do Campo é remontar o contexto histórico dos movimentos sociais de trabalhadores e camponeses e suas reivindicações relacionadas a uma educação voltada para políticas educacionais nos assentamentos de

reforma agrária. É no seio das comunidades camponesas, na busca por uma educação que atenda às especificidades do campo, que “O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária” (MOLINA, 2003, p. 120).

Marcada pela exclusão de grande parte da população, a educação no Brasil deixou o campo à margem, dificultando o acesso à escolaridade e à formação dos sujeitos. O campo, aqueles que o compõem, bem como seu espaço, foram tidos como sinônimo de atraso e subordinação, cuja preparação deveria ser voltada apenas para a formação de uma mão de obra que atendesse aos modelos estabelecidos.

A própria origem da educação no Brasil demonstra que a formação intelectual deste país se fez somente para uma elite econômica, deixando grande parcela da população excluída. Essa realidade ignora e silencia a classe trabalhadora no que tange aos seus valores, conhecimentos e vidas. O campo deve ser entendido para além das relações econômicas e capitalistas e devem ser considerados seus diversos aspectos como identidades, famílias, movimentos sociais, experiências compartilhadas, entre outros. O interesse é firmar a educação dos indivíduos que ali vivem, fomentando, por meio da formação escolar, a articulação, a organização e a construção de seus destinos e histórias.

Uma educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Dentre as críticas relacionadas às marcas de desvalorização da situação educacional dos sujeitos do campo, está a desvinculação das práticas pedagógicas com a realidade local. A luta histórica pelo direito a educação se configura no contexto dos movimentos sociais que reivindicavam políticas públicas e espaços capazes de garantir uma educação voltada para o seu local, bem como pensada sob suas dinâmicas, trajetórias e práticas.

A visibilidade por uma educação diferenciada ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96. O artigo 28 reforça a especificidade da oferta, adequação e peculiaridades da educação no contexto rural. Assim, de acordo com o referido documento, a oferta de educação básica deve ser diferenciada, atendendo às necessidades dos que ali vivem, realizando, por exemplo, a adequação de horários, calendário, conteúdos e metodologias que visam conciliar a vivência escolar com o dia a dia dos alunos.

Para além de ser uma modalidade de ensino, a educação do campo se configura como uma política pública que tem como objetivo garantir o direito à educação a todos aqueles que vivem no campo e do campo. O Decreto 7352, de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(PRONERA), em seu artigo 1°, parágrafo § 1°, incisos I e II, define quem são os sujeitos e as escolas do campo:

> § 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
> II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002) constituem um conjunto de princípios e de procedimentos sobre o projeto institucional dessas escolas, estabelecendo em seu parágrafo único, que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Trata-se de um marco do ponto de vista educacional na medida em que consolida e materializa a garantia da educação do campo através da responsabilização do poder público no que tange às demandas dos projetos institucionais das escolas, sua gestão, docentes, práticas pedagógicas, entre outros aspectos. A conquista da educação do campo é a conquista dos movimentos sociais, é o reconhecimento identitário e o fortalecimento dos processos de luta e, como acentua Caldart, “também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes” (CALDART, 2000, p. 147).

Nesse sentido, “os protagonistas do processo de criação da educação do Campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (CALDART, 2009, p. 40). Esses movimentos influenciaram e continuam influenciando diretamente nas mudanças relacionadas à educação do campo, pois são as reivindicações e lutas para o acesso à educação e por currículos pensados especialmente para o campo que sensibilizaram e pressionaram por uma maior atenção por parte do poder público, intencionando que a educação fosse pensada de

forma diferenciada, baseada em uma concepção de ensino direcionada para a valorização da realidade e das práticas cotidianas do campo.

> Quase que ao mesmo tempo em que começou a lutar pela Terra o MST, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar também pelo acesso dos Sem Terra à escola pública; *agimos para provocar o Estado a agir,* construímos e pressionamos políticas públicas para a população do campo. Por isso chegamos, primeiro na prática e depois no conceito, à *educação do campo,* defendendo o direito que uma população tem de se educar e de pensar o mundo a partir do que faz e do lugar em que vive (MST, 2005, p. 12, grifos do autor).

É nesse espaço de reivindicação que a Educação do Campo é gestada, tendo como protagonistas dessa conquista os movimentos sociais, e como foco, neste trabalho, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O direito a educação não é algo exclusivo dos sujeitos do Movimento Sem Terra, mas de todos, seja no campo ou cidade. Contudo, o discurso militante do MST acrescentou à luta pela terra o reconhecimento do ensino como potencializador de um sentimento de pertencimento dos grupos que, diante da situação de exclusão, passaram a problematizar sua realidade questionando o sistema elitista e gerador de desigualdades, o capitalismo.

Ainda assim, para a promoção de conquistas nas políticas públicas e a aceitação do caráter diferenciado de suas propostas, as escolas do campo e, consequentemente aquelas vinculadas ao MST, esbarram nos desafios enfrentados constantemente quanto ao cumprimento das leis, fechamento de escolas, carência de recursos financeiros, transporte escolar precário e, especificamente o MST, na forma como o poder público e grande parte da sociedade enxerga o Movimento a partir do embate ideológico e político.

Ao analisar a educação do MST, a autora D'Agostini (2009) ressalta que, apesar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se assumir como um dos influenciadores no surgimento da Educação do Campo (cabendo destacar a contribuição dos movimentos sociais para essa educação), a proposta pedagógica do Movimento não se relaciona diretamente com a Educação do Campo, já que, segundo a autora, enquanto a Educação do Campo envolve o desenvolvimento social e humano do camponês e do campo, a educação defendida pelo MST está alicerçada na reforma agrária e na luta de classe, ou seja, está profundamente relacionada a um discurso político.

O surgimento do MST não se distancia da situação política, social, ideológica e principalmente econômica do país durante as décadas de 1970 e 1980, já que é nesse contexto que sua gênese se insere. Segundo Fernandes (2000), a formação do MST acontece em meio às lutas do campesinato pelo direito à reforma agrária e a resistência ao modelo econômico

agropecuário instituído no país, responsável pela mecanização da agricultura e concentração de terras.

De acordo com Fernandes (2000), precisamente em 1979, no município de Ronda Alta, estado do Rio Grande do Sul, quando ocorreu a ocupação da terra por 110 famílias na Gleba Macali, temos o nascimento do MST. A interação com outros setores socias – em especial a Comissão Pastoral da Terra, vinculada à Igreja Católica – foi essencial para o fortalecimento da luta e para as ações que ocorreram em outros estados, como Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso.

O Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná, marca formalmente a criação do Movimento social situando-o na luta pela reforma agrária[7]. A problemática fundiária, a principal luta do Movimento, possibilita compreender a marginalização do trabalhador do campo e como esse aspecto afeta diretamente o seu direito à educação. O problema da terra repercute em outras questões sociais gerando a necessidade de organização em sua estrutura. Assim, diversos setores foram criados para estabelecer organicidade nas atividades do Movimento: Setor de Formação, Comunicação, Produção, Projetos, Gênero, Direitos Humanos, Saúde, Finanças, Relações Internacionais, Frente de Massa e Educação, todos objetivando estabelecer o desenvolvimento e a articulação do Movimento.

O Setor de Educação é criado para atender às demandas educacionais dos acampamentos e assentamentos buscando proporcionar orientações para as escolas e professores através das produções pedagógicas elaboradas, em sua maioria, por integrantes e intelectuais que mantêm aproximação com o Movimento. Apesar da luta pela educação anteceder ao processo da educação escolar, o Setor de Educação firma sua atuação a partir do momento em que a escola é implantada, uma vez que ela foi consequência da mobilização principalmente das famílias acampadas preocupadas com a escolarização das crianças que integravam o grupo. Assim, a educação passa a ser vista também como instrumento de transformação social e mudança da condição opressora que a realidade incide sobre os sujeitos do campo como um todo.

---

[7] Situamos o marco histórico de surgimento do MST somente para demarcar o contexto em que a pesquisa se propõe estudar e não temos a pretensão de realizar uma análise histórica de constituição do MST nem das lutas camponesas que antecedem seu surgimento uma vez que, importantes trabalhos se debruçaram com maior profundidade na temática fazendo um percurso histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Ver: FERNANDES, Bernardo Mançano**, A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000; MORRISAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular; 2001; STEDILE, João Pedro. **Brava gente:** A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

Caldart (2000) ressalta três momentos em que a educação escolar no MST acontece. O primeiro momento se refere à mobilização das mães, professoras e algumas lideranças para que os filhos pudessem ter acesso a escola de forma significativa. O segundo momento caracteriza-se pela criação de uma proposta pedagógica específica para a escolarização dos membros do MST, tarefa assumida pelo Setor de Educação. O terceiro momento se traduz na relação do MST com a escola, integrando a educação escolar como parte do Movimento e da luta social.

Nesse sentido, o Setor de Educação é gestado no Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, em 1987, na cidade de São Mateus, no Espírito Santo, marcando a necessidade de organizar o processo educativo nas escolas ocupadas e criando, através desse setor, um viés articulado e nacional. De acordo com Caldart (2000, p. 161):

> A principal função do Setor de Educação seria (como tem sido) a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele ainda não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento.

Assim, o Setor de Educação se ocupou de elaborar um conjunto de materiais pedagógicos específicos para orientar o trabalho no espaço escolar dos assentamentos e acampamentos por todo país e em todos os níveis da educação, pois a continuidade dos estudos e a permanência de crianças, adolescentes e adultos no local em que vivem sempre foi uma das bandeiras defendidas pelo MST. Inicialmente ofertando o ensino fundamental, atendendo as crianças acampadas e assentadas e, aos poucos, a necessidade da educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino médio e universidade, foi sendo inserida na luta pelo acesso e direito a todos os níveis educacionais.

1.2 A proposta educacional do MST: princípios, fundamentos e relação educação x escola

A construção da proposta pedagógica do MST para suas escolas surge de um intenso processo elaborado nos encontros nacionais e sistematizados nas produções de materiais como orientação para a prática pedagógica nas escolas. A concepção de educação defendida pelo Movimento concentra-se na formação humana, na prática social e na luta por um projeto de sociedade mais democrática. A escolarização entra como direito adquirido e conquistado por

todos, além de ser processo necessário para a formação e permanência daqueles que fazem parte do Movimento Social.

Como destacado na introdução dessa investigação, para analisar a concepção de educação, escola e os fundamentos da educação desenvolvida pelo MST, utilizaremos os documentos produzidos e publicados no “Dossiê MST — Escola: Documentos e Estudos 1990-2001”. Os textos que compõem o dossiê são os chamados Cadernos de Formação/Educação e os Boletins de Educação, criados para subsidiar o trabalho de educadores nas escolas de acampamento e assentamento do MST. Muitas produções acadêmicas que desenvolveram estudos sobre a proposta educacional do MST optaram pelo estudo e análise do dossiê por ele, em uma única obra, condensar os principais documentos que marcam o percurso da educação no Movimento, produzindo críticas e destaque aos aspectos importantes da proposta.

O primeiro texto do dossiê, intitulado “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”, publicado em junho 1990, elaborado por Roseli Salete Caldart e Bernadete Schwaab, apresenta os debates iniciais em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de assentamento do MST no estado do Rio Grande do Sul durante um período de dez anos. O principal objetivo do documento é abordar a discussão da construção de uma proposta para as escolas de assentamento, justificada na necessidade de uma educação e de uma escola diferenciadas (MST, 2005, p. 7).

Essa definição de uma escola diferente, que atraiu a atenção para esta pesquisa, é descrita como um espaço que não se distancia da dinâmica do Movimento, pelo contrário, deve ser um ambiente que visa a relação teoria e prática, ou seja, entre aquilo que se aprende na sala de aula e o que se vive no assentamento. A proposta pedagógica do MST define uma escola diferente devido às diversas experiências de vida e trajetória de seus sujeitos e assume um papel diferenciado diante da realidade específica em que está inserida.

A realidade é então definida como princípio norteador na proposta pedagógica do movimento. O vínculo entre teoria e prática permite afirmar que o currículo das escolas que compõe o Movimento deve considerar a realidade e a prática como estruturação de suas metodologias. Como destaca o Caderno de Educação n° 1 “Como fazer a escola que queremos”, publicado em 1992, elaborado pelo Setor de Educação e Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (FUNDEP):

> Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece

> com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia, também os problemas da sociedade que se relaciona com a nossa vida pessoal e coletiva (MST, 2005, p. 51).

A relação do MST com a escola é ampla, não se resume ao processo de escolarização dos sujeitos, já que assume também a função de formação e inserção política no Movimento. A escola se configura como continuidade, fortalecimento e avanço na proposta do MST. Assim como a educação adquire um caráter abrangente, "para o MST *escola é mais do que escola*, e esta compreensão é fundamental para apreendermos o sentido mais profundo de sua proposta de educação" (CALDART, 2000, p. 137, grifo do autor). E reforça:

> [...] ela deve ser vista não apenas como um lugar de *aprender a ler, escrever e contar*, mas também de *formação dos sem-terra*, como trabalhadores, militantes, cidadãos, sujeitos. Para que isto aconteça, então, é preciso estabelecer vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento: lutas, organização, produção, mística..., e compreender também que uma proposta pedagógica de escola *do MST* não pode ficar restrita às questões do ensino, mas, sim, precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o seu *ambiente educativo* (CALDART, 2000, p. 174, grifos do autor).

Diante das várias dimensões que a educação adquire, "a tarefa específica da escola é ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, incluindo também as ferramentas culturais da leitura da realidade em que se vive" (CALDART, 2004, p. 87). Partindo desse pressuposto, o MST sustenta que toda a prática pedagógica deve ser vinculada às situações concretas e reais das pessoas que ali vivem, produzem e mantêm suas relações sociais e o conhecimento produzido deve carregar sentido para suas vivências. Nessa proposta pedagógica, incide definições de como deve se constituir o processo educativo nas escolas do Movimento, direcionando sobre os currículos das instituições escolares elementos fundamentais que atendam à realidade dos sujeitos nele inserido.

Quando parte da realidade como chave para o processo educativo, o Movimento destaca a necessidade de se construir também um currículo diferenciado, contrapondo a ideia do currículo definido apenas na organização de conteúdos pré-estabelecidos e executados pelo professor. Segundo o MST, é necessário retirar a centralidade tanto do conteúdo quanto do espaço físico escolar:

> O nosso currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento. Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do estado, do País, do mundo (MST, 2005, p. 52).

Essa preocupação por uma aprendizagem significativa e que tenha relação com a vida prática dos inseridos na relação ensino e aprendizagem, destacada pelo documento, é um desafio não só para as escolas de assentamento e atinge também o processo de ensino e aprendizagem das escolas que não têm vínculo com o Movimento Social. O currículo através da prática, destacado no Caderno de Educação n° 1, é aquele que utiliza elementos da realidade para direcionar a aprendizagem através dos chamados "temas geradores". Os problemas e assuntos do cotidiano do assentamento são, então, convertidos em conteúdo escolar.

Tanto na relação teoria e prática, quanto na utilização de temas geradores como suporte para esse currículo, é nítida a influência de Paulo Freire e os seus estudos sobre educação na proposta pedagógica elaborada pelo MST. Freire (1987), na obra Pedagogia do Oprimido, ao destacar a importância de uma educação libertadora, problematizadora em oposição à educação bancária centrada apenas no educador e no conteúdo, defende a necessidade da tomada de consciência dos indivíduos a fim de conhecer as dimensões significativas de sua realidade. Uma educação que possibilite a autonomia e que os emancipe para a transformação social bem como para mudanças futuras.

A proposta educativa se reveste de princípios pedagógicos e políticos, pois pensa a educação para a transformação humana, da sociedade e para a construção de uma nova ordem social; uma educação ligada à luta: "Nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas..." (MST, 2005, p. 162). O caderno de educação n° 8, "Princípios da educação no MST", que compõe o dossiê e foi publicado pela primeira vez no ano de 1996, destaca que:

> Consideramos 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 de trabalhadores (MST, 2005, p. 161).

Percebe-se que existe não só uma preocupação com a formação pedagógica dos sujeitos que compõem o Movimento, mas também a formação de lideranças para atuarem nos quadros da organização, agregando, assim, uma formação política à sua concepção de educação. Nesse sentido, o MST através do Caderno de Educação n° 8, buscou destacar princípios filosóficos e pedagógicos em relação a sua concepção de educação, importantes para compreender os principais aspectos que norteiam todo seu processo educacional, no qual como princípios filosóficos, estão (MST, 2005, p. 161):

1) Educação para a transformação social, subdividida em: a) educação de classe; b) educação massiva; c) educação organicamente vinculada ao Movimento Social; d) educação aberta para o mundo. Podemos destacar, neste primeiro eixo, as características de uma educação que se organiza em prol da classe trabalhadora, da consciência de classe e principalmente de uma educação vinculada à organicidade do Movimento Social cujo objetivo é a intervenção social, além de prever a construção de relações ampliadas e a perspectiva de uma relação micro e macro, conforme se pode inferir com base no item "d".

2) Educação para o trabalho e a cooperação: "o que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico" (MST, 2005, p. 163). A relação da educação e o meio em que ela se insere, o campo, considera práticas educacionais que visam ajudar a resolver os desafios e problemas cotidianos dos assentados.

Este princípio está fundamentado na ideia de trabalho coletivo e em um modelo de desenvolvimento social, político, econômico e cultural no campo, que atenda às necessidades dos trabalhadores atreladas à luta pela reforma agrária. Educar para o trabalho e para a cooperação visa o estabelecimento, acima de tudo, de novas relações sociais no campo, visto que "o princípio educativo do trabalho coletivo é um dos pilares básicos da proposta de educação do MST" (MST, 2005, p. 141). Assim,

> Trabalho, comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, construção de uma agroindústria, de uma área de lazer. São estas novas questões do dia a dia dos assentamentos que vêm criando as diversas formas de cooperação que defendemos (MST, 2005, p. 163).

Segundo Marx (1996, p. 498), "a forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, porém conexos chama-se cooperação". Essa perspectiva econômica de cooperação reflete em questões mais abrangentes de convivência social passando também a ser entendida como relações solidárias entre os assentados buscando satisfazer as necessidades tanto a nível social quanto econômico além de estratégia de oposição ao capitalismo e aos grandes conglomerados da agroindústria.

Desde o processo de ocupação da terra para o estabelecimento de um acampamento ou assentamento, os indivíduos estão unidos por sentimentos de companheirismo, de solidariedade e de luta. Isso faz com que os problemas enfrentados pelas famílias constituintes do MST passassem também a ser problemas do Movimento como um todo. No quesito

econômico, a implementação da cooperação agrícola, baseada no trabalho coletivo, modificou a forma de se produzir no campo, refletindo na criação das cooperativas, garantindo e melhorando a vida nas áreas de assentamento.

A educação para o trabalho e cooperação pauta-se na importância do trabalho e na centralidade que adquire em todas as atividades desenvolvidas dentro do Movimento. Para o MST (2005, p. 90), o trabalho é entendido como "um conjunto de processos e ações que transformam a natureza, constroem e reconstroem a vida em sociedade" e, assim, educa na medida em que abarca vários aspectos da formação humana seja na "formação da consciência das pessoas", "na produção de conhecimentos e criação de habilidades" ou na "provocação de necessidades humanas superiores" (MST, 2005, p. 91). E enfatiza que

> O trabalho se torna mais plenamente educativo, na perspectiva do tipo de sociedade que queremos construir, quando ele consegue mexer com um maior número de dimensões do ser humano, todas no sentido de gerar SUJEITOS SOCIAIS (MST, 2005, p. 93).

3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: uma formação holística, ou *omnilateral* como assumida pelo Movimento. A educação que se preocupa com todas as dimensões humanas, seus aspectos sociais, intelectuais, políticos, morais, culturais, religiosa, afetiva e técnico-profissional.

A categoria de *omnilateralidade*, assumida pelo MST, vincula-se a discussão teórica desenvolvida por Marx ao destacar uma formação completa, "multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" (MANACORDA, 2010, p. 94). Assim, a educação é aqui entendida no sentido amplo e diversificado para proporcionar o desenvolvimento de inúmeras capacidades, habilidades e conhecimentos.

Do ponto de vista da educação escolar, esse princípio se relaciona à uma concepção de escola que busca contemplar os objetivos dessa formação no qual o trabalho é destacado como preceito educativo e favorece esse processo de constituição do homem. Essa formação se opõe à outra concepção em que Marx denomina de unilateral, promovida pela alienação que o trabalho na sociedade capitalista promove, conforme destacado no Caderno de Educação n° 08:

> A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão "desenvolvimento onilateral do ser humano", para chamar atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação **onilateral** se opõe a uma educação **unilateral,** que se preocupa só

> com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só políticos (MST, 2005, p. 163, grifo nosso).

4) Educação com/para valores humanistas e socialistas, com elementos que proporcionem desenvolver valores de justiça, igualdade, liberdade, respeito, disciplina e que contribua para a formação de um novo indivíduo. Esses valores são fundamentais para a ruptura de um modelo social pautado no individualismo, no poder, na exploração e no controle das classes dominantes.

5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana: a educação não como um processo somente cognitivo, intelectual, e sim como um processo constante agregado de valores necessários para a transformação do ser humano e consequente de sua realidade.

Nos princípios filosóficos centralizamos a relação entre educação e política uma vez que o processo pedagógico se vincula à construção de um projeto político e social na perspectiva da classe trabalhadora com uma educação voltada para as lutas, organização e militância do MST. A concepção de educação apresenta características claras sobre que tipo de educação o Movimento se propõe, no qual o trabalho, a consciência de classe, especificamente a trabalhadora, integram uma formação humana direcionada para a transformação social, colocando a intervenção na realidade como um dos alicerces dessa educação.

Esses princípios se apresentam como fundamentos que buscam, de uma forma macro e geral, permear os processos educativos no âmbito dos assentamentos e acampamentos do Movimento social. Entretanto, quando tratamos especificamente da escolarização promovida pelo MST, cabe questionar se de fato a dinâmica da escolarização está a luz desses princípios elencados, se segue um modelo mais geral de formação, escolarização ou se buscam mesclar as ideias defendidas pelo MST com uma formação que atenda ainda as políticas de escolarização mais gerais.

Elencamos, a seguir, os princípios pedagógicos que caracterizam a educação do MST com base no documento disponibilizado pelo Movimento *Princípios da educação no MST* (MST, 2005, p. 165):

1) Relação entre prática e teoria: esse pode ser considerado o principal fundamento da educação defendida pelo MST, visto que busca uma educação que se projeta na prática, na realidade e na ação. Este princípio apresenta, em sua base, um viés dialético na medida em que o movimento parte da prática passa a compreendê-la, pensa-se sobre ela visando meios de

transformá-la. Analisando os outros elementos que moldam essa educação proposta pelo MST, percebe-se que os componentes dessa educação precisam ter suas bases fundamentadas neste princípio.

Contudo, o MST define que “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade” (MST, 2005, p. 165). De fato, esse princípio apresenta uma grande complexidade, pois envolve o desafio de como ensinar articulando saberes à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e essa dificuldade também se apresenta para o campo do ensino de História. Não se restringe somente na articulação do “maior número de saberes” com as situações da realidade, mas também como essa articulação possibilita uma aprendizagem mais significativa ao mesmo tempo em que, numa relação dialética, transforma essa realidade e se modifica junto a ela. Como salienta Freire (2009, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo”. A crítica no campo da práxis, da ação, permite a mudança de postura e atitude diante da realidade e favorece possibilidades de se avançar, no caso específico do Movimento social, no processo de luta.

Ao tomar esse princípio em análise, podemos também estabelecer uma relação entre o educador Paulo Freire, importante referência para a educação defendida pelo MST, e o historiador alemão Jorn Rüsen. Ambos estudiosos defendem a aprendizagem como autoconhecimento, a relação entre a ciência e a vida prática e a construção do conhecimento.

Schmidt e Garcia (2005) aproximam ambos os autores partindo de dois conceitos-chave: a consciência histórica e a consciência crítica, discutindo (ou analisando) como, no âmbito do ensino de História, a formação dessas consciências é proporcionada. A consciência histórica, segundo Martins (2019, p. 55):

> É a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo.

Assim, a consciência histórica tem “uma ‘função prática’ de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

A consciência crítica, na definição de Freire (1987), resulta na apreensão da realidade e da inserção dos sujeitos no mundo, reconhecendo as situações de opressão e buscando, na emancipação, caminhos para transformar a realidade e se perceber como sujeitos participantes do processo histórico.

No âmbito da educação, tanto a consciência histórica quanto a crítica, apontam para uma aprendizagem em que o conhecimento seja construído por todos os envolvidos na atividade, levando professores e alunos a níveis elevados de experiências. Rüsen (1992 apud SCHMIDT; GARCIA, 2005) desenvolveu e descreve os quatro tipos de consciência histórica: a consciência tradicional, exemplar, crítica e genética. Schmidt e Garcia (2005) acrescentam, nesse contexto, a consciência crítica pautada nos estudos de Freire. As autoras afirmam, ainda, a "possibilidade que o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico-genética" (p. 303), crítica do ponto de vista da comparação de acontecimentos históricos, articulando experiências temporais para essa compreensão, e genética por perceberem as mudanças, transformações desses acontecimentos na relação temporal. Como afirmam as autoras:

> Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado relacionadas a sua própria experiência. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 304).

A partir da citação anterior podemos inferir que a relação ensino e aprendizagem e o desenvolvimento dessa consciência crítico-genética possibilita, tanto a alunos quanto a professores, avançarem na construção de uma educação mais significativa, capaz de proporcionar a tomada de consciência de si e do mundo em que vivem e, no que concerne o ensino de história, criar condições para que possam pensar historicamente.

As contribuições de Freire caminham para se pensar uma prática pedagógica que rompa com o ensino " bancário" em que o professor "deposita" informações no educando de forma mecânica e automática, sem estimular a capacidade crítica do alunos e sem criar condições de aprendizagem para que os mesmos se sintam inseridos no processo de construção do conhecimento. De acordo com o referido autor, "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da

reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 2009, p. 26). Nesse sentido, a pedagogia da autonomia, como o nome sugere, pressupõe uma relação dialógica entre professores e alunos no sentido de se criar condições concretas em que a participação dos envolvidos se paute na criticidade, respeito, emancipação, pertencimento, compreensão de si e da realidade que os cerca, "assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]" (FREIRE, 2009, p. 41).

Essa perspectiva freiriana de uma aprendizagem crítica pautada em valores humanos, que espera tanto do educando quanto do educador uma postura questionadora de sua realidade, se relaciona com o que Rüsen define como carências de orientação "que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado" (RÜSEN, 2001, p. 30).

Como ser social e histórico, o homem, inserido na dinâmica do viver em sociedade e nas relações que estabelece com este mundo, intenciona suas ações mediante a forma como interpreta a vida e, desta forma, são as situações que emergem do presente, do viver, que movem a necessidade (carência) de orientação e refletem no seu modo de agir e de estar no mundo. Em Freire, o conceito de práxis vai ao encontro das ideias de Rüsen, na medida em que a práxis, que se estabelece na ação-reflexão do presente, permite aos homens a tomada de consciência, uma consciência crítica e libertadora sobre o mundo.

Nesse sentido, a necessidade de orientação direciona o homem ao passado buscando maneiras de atribuir sentido às suas experiências atuais ao mesmo tempo em que projeta perspectivas futuras. Essa interpretação das experiências na relação temporal constitui a consciência histórica que, segundo Rüsen (2010, p. 56),

> Serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do "curso do tempo" que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, "nosso curso de ação". A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas.

A aproximação de Freire e Rüsen nas concepções de consciência crítica e consciência histórica, práxis e carências de orientação, demonstram que é na vida prática, na realidade, que se encontra a dinâmica concreta da atividade humana e das relações sociais. Portanto, é também a vida prática, sua compreensão e direção, que deve ser o objetivo do ensino e aprendizagem da História.

2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação: é um princípio que defende que para se alcançar objetivos pedagógico diferentes, a produção de conhecimento e a prática pedagógica também devem ir por caminhos diferenciados, buscando resultados. A capacitação é resultado de saberes construídos através da prática e deve ser associada ao processo de aquisição de conhecimentos por meio do ensino, da teoria. Essa capacitação se destina tanto para os professores, a partir dos cursos de formação, quanto para os alunos. O ensino é referenciado aqui como os saberes teóricos necessários e a capacitação do saber-prático.

3) A realidade como base da produção do conhecimento, como princípio chave no processo educativo do MST, se caracteriza pelo reconhecimento da realidade e suas demandas para a mobilização de conhecimentos e possíveis intervenções buscando solucionar os problemas levantados.

4) Conteúdos formativos socialmente úteis apresenta-se pela oposição a uma pedagogia centrada somente no conteúdo, muitas vezes desconectada com a vivência dos estudantes. Busca, através do currículo escolar, selecionar conteúdos que estejam correlacionados com os objetivos educacionais do MST. De acordo com o documento, entendemos que os conteúdos regulares são importantes no processo de aprendizagem, mas é preciso que eles estejam correlacionados com os conhecimentos que os alunos carregam a partir de suas experiências. Para Cainelli e Schmidt (2009, p. 66):

> A valorização dos processos do conhecimento torna-se um dos focos da aprendizagem, o que significa também a necessidade de levar em conta os conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios ou tácitos que os alunos trazem para a escola, relacionados com cada conhecimento a ser aprendido. Levar em consideração esses conhecimentos prévios é importante porque eles influenciam de maneira significativa o modo como os alunos percebem, interpretam e organizam sua aprendizagem, matizando suas capacidades de aquisição de novos conhecimentos.

Nesse contexto, o currículo se apresenta no campo de disputa e conflitos na medida em que se tem um currículo prescrito, pré-estabelecido, e um currículo pensado, elaborado e praticado a partir das necessidades e dos princípios defendidos pelo Movimento.

> É neste sentido que precisamos ter bem claro, que esta escolha não é neutra. Ela tem a ver com nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos. Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis (MST, 2005, p. 169).

5) Educação para o trabalho e pelo trabalho, visando uma educação que desenvolva formação para o trabalho nos assentamentos, entenda o significado de trabalho e as dimensões sociais que ele abarca.

Na proposta pedagógica desenvolvida pelo MST, o conceito de trabalho adquire centralidade nos processos educativos e isso ocorre devido ao contexto de surgimento dessa proposta, que se insere nas lutas de um Movimento social composta em sua essência por trabalhadores e trabalhadoras do campo na busca por reforma agrária e também pelos princípios socialistas que atravessam a educação defendida pelo Movimento.

O trabalho não está somente ligado às atividades de transformação que os homens exercem no meio em que vivem, mas também na relação com a educação. No texto *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, Saviani (2007) define que a relação entre trabalho e educação é, acima de tudo, uma relação ontológico-histórico. É da condição humana criar situações que proporcionem sua existência interferindo de maneira ativa na natureza, transformando-a e adaptando-a de acordo com as suas necessidades, pois existe aí a intencionalidade na ação. Nesse sentido, "o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico" (SAVIANI, 2007, p. 152). Ainda segundo o autor:

> [...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Marx, na obra *O capital*, apresenta uma análise densa sobre o capitalismo e os elementos que compõem sua dinâmica. Expõe, através de um estudo bastante aprofundado, categorias complexas, um arcabouço teórico-metodológico e a estrutura interna que fundamenta e rege o modo de produção capitalista. Através desse percurso detalhado, destaca as especificidades de cada aspecto que permite compreender a complexidade desse sistema. Dentre essas categorias, o trabalho é definido como "[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (Marx, 1996, p. 188). O trabalho é apreendido dentro das condições históricas determinadas.

Contudo, o conceito de trabalho não se vincula somente ao agir sobre a natureza transformando-a ou executando uma atividade, vai além ao obter uma dimensão de totalidade e de transformação também do próprio ser humano. Como destaca Frigotto (2006, p. 15), o trabalho "responde às necessidades de sua vida, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço". Ao referenciar os estudos de Marx e Gramsci, Frigotto (2006, p. 15) destaca que "o trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana".

Na relação entre trabalho e educação, atividades essencialmente humanas, Saviani (2007) afirma que sendo a existência humana uma produção do trabalho que necessita desse agir sobre a natureza, o homem precisa aprender e ao mesmo tempo se formar como homem, desenvolvendo elementos que permitam aperfeiçoar seu existir. Esse conhecimento repassado aos demais promove um processo educativo na medida em que transmite experiências e corrobora para a preservação dos seres. Assim, o vínculo entre trabalho e educação está na base do surgimento do homem.

> Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 21).

Ao longo do tempo e das transformações ocorridas em função da apropriação da terra, além do surgimento do capitalismo ocorre uma ruptura profunda nesse vínculo trabalho e educação, uma vez que essa educação não se apresenta unificada ao trabalho, mas identificada de acordo com as características das classes ou grupos que compõem a sociedade: a classe proprietária e a não proprietária, reproduzindo, assim, relações sociais desiguais. De fato, todas as transformações ocorridas culminaram na institucionalização da educação, separando-a do trabalho. Assim,

> Com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 156).

A educação escolar, em sua gênese, passou a estar condicionada pelas mudanças sociais e se diferencia quanto ao grupo destinado, bem como na preparação para as atribuições que estes desempenham na esfera social. Diante do contexto de contradições em que o espaço escolar e o sistema educacional se constituem, e baseado nos ideais socialistas, Saviani (2007) defende uma educação em que trabalho e escola sejam elementos indissociáveis, além de desenvolver habilidades tanto em nível intelectual quanto produtivo. Dessa maneira, a formação científica estaria atrelada à promoção das atividades produtivas. Sobre isso, Ciavatta (2009, p. 4) afirma que:

> A introdução do trabalho como princípio educativo na atividade escolar ou na formação de profissionais para a área da saúde, supõe recuperar para todos a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação.

Apesar de Marx e Engels não terem desenvolvido uma produção teórica específica voltada para a educação, preconizavam em alguns escritos a relação entre o sistema educativo e as relações materiais, baseado na realidade e no contexto histórico, destacando o conceito de educação politécnica.

> A educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Logo, o MST, ao destacar entre seus princípios pedagógicos a educação para o trabalho e pelo trabalho e nos princípios filosóficos a educação para o trabalho e a cooperação**,** busca restabelecer o vínculo entre essas duas atividades. Esses três elementos juntos, trabalho, educação e Movimento social relacionados em uma proposta pedagógica como a do MST, são importantes para desenvolver a relação teoria e prática, bem como criar estratégias de superação do capitalismo.

> O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição

> imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20, grifo do autor).

6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, "significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos [...]" (MST, 2005, p. 165). A formação política dos educandos para militância do Movimento é uma das dimensões desse princípio, pois a manutenção da luta ocorre por meio da geração de novas lideranças para o Movimento. Aqui também fica explícito a relação entre as demandas do tempo presente com o conhecimento sistematizado. O ensino e a aprendizagem têm uma função política no sentido de mobilizar o sujeito para transformar sua realidade.

7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos, significa aproximar a educação com as relações produtivas econômicas, colocando os estudantes em contato com tudo que envolve a produção e comercialização de produtos.

8) Vínculo orgânico entre educação e cultura: as expressões culturais são parte importante para a socialização e a formação de identidade. As práticas culturais como comemorações, artes, religiosidade, música, são elementos essenciais para a convivência coletiva e para nutrir a organicidade do Movimento. "O destaque aqui é para enfatizar especificamente o papel que cabe à educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST" (MST, 2005, p. 172).

9) Gestão democrática, consiste na participação de todos no processo de gestão e na tomada de decisões quanto a atividade educacional. Assim, gera o exercício de se experienciar uma democracia em outros contextos percebendo sua importância para o convívio social.

Neste princípio, podemos destacar que tanto aqueles que compõem o espaço escolar quanto a comunidade do acampamento ou assentamento são chamados a participarem do processo de tomada de decisões, avaliando resultados, propondo estratégias de avanço no contexto escolar e também contribuindo para o planejamento de novos caminhos. A partir desse aspecto, a escola se torna um espaço de participação democrática.

10) Auto-organização dos/das estudantes, significa favorecer a consciência organizativa, a articulação para a ação e a autonomia dos estudantes a fim de levantar seus próprios questionamentos e questões sobre as situações existentes. Esse princípio se articula com o princípio pedagógico da gestão democrática, sobretudo porque quanto mais desenvolvido essa característica de auto-organização dos estudantes, maior será a contribuição destes nas decisões da gestão escolar.

O exercício de se levantar problemas, propor soluções, estimular a capacidade crítica, a atitude, o compromisso e a responsabilidade tanto em nível coletivo quanto social, também faz parte do processo educativo.

11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras, tendo em vista uma formação coletiva de educadores para viabilizar estudos, planejamentos, reflexões, discussões pedagógicas visando a qualidade da educação e o reforço dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento.

> O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades (MST, 2005, p. 175).

12) Atitude e habilidades de pesquisa: proporcionar estratégias em que a investigação sobre a realidade mobilize conhecimentos, desenvolva habilidades e possibilite a intervenção, seja no contexto político, social, econômico ou cultural.

> Em nossas escolas, a prática da pesquisa está relacionada com o próprio princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser constituído como uma metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses, e às exigências específicas do contexto onde acontece cada processo pedagógico (MST, 2005, p. 175).

Essa atitude e habilidades de pesquisa são necessárias tanto para os educandos quanto para os educadores. Freire (2009) chama de curiosidade epistemológica o que se define por essa indagação frente ao (des)conhecido, ao mesmo tempo que na busca, na constatação, na intervenção, conhecimentos são mobilizados.

13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. Apesar de uma proposta que busque pensar o coletivo, as características particulares de cada indivíduo são também importantes e merecem atenção no processo de aprendizagem, seja na trajetória avaliativa ou no acompanhamento pedagógico individualizado.

Em um total de 5 (cinco) princípios filosóficos e 13 (treze) princípios pedagógicos, podemos constatar a articulação entre esses fundamentos na proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o que permite compreender como a aprendizagem no Movimento é pensada e proposta para as escolas. Alguns conceitos são fundamentais para se entender a dinâmica da educação do MST: o trabalho, a práxis e o ensino.

Fica evidente que a categoria trabalho está presente nos principais fundamentos da proposta pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem em espaços escolares ou em espaços não formais, abarcando a educação em geral. O próprio Movimento social, em sua denominação, carrega o trabalho na sua identidade.

A práxis, como o movimento da prática, da realidade e dos conhecimentos e reflexões que giram em torno da sua dinâmica, também é destaque nos fundamentos da educação do MST. Ela é o gatilho para que mecanismos de intervenção aconteçam e promovam transformações essenciais.

E o ensino funciona como um laço que envolve os dois conceitos anteriormente citados, pois na proposta pedagógica fica enfatizado como ele deve estar alinhado com as questões fundamentais para o Movimento, concentrando suas ações em um processo que busque desenvolver cada vez mais práticas interligadas com o meio em que está inserido e se distancie do ensino tradicional desligado da realidade.

Diante dos destaques, das análises e dos diálogos entre teóricos e a proposta educativa/ pedagógica do MST, podemos destacar alguns pontos relevantes para se pensar o ensino de História a partir dessa proposta e que possibilita uma orientação para o trabalho com a área específica.

O Ensino como formação: como destaca Rüsen (2007, p. 95) "a categoria da formação articula as competências com níveis cognitivos e, inversamente, articula as formas e os conteúdos científicos às dimensões de seu uso prático." Assim, a formação ultrapassa os processos pedagógicos do ensino escolar e funciona como processo de socialização e orientação para a vida prática.

> "Formação" significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade (RÜSEN, 2007, p. 95, grifo do autor).

Segundo o autor, a formação é entendida como um elemento abrangente, uma vez que a capacidade de aprendizagem também acontece nos diversos contextos da vida em que o indivíduo está situado. E na relação com o saber científico, em específico o saber histórico, "é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo" (RÜSEN, 2007, p. 101).

Relação ciência e vida prática: nesse aspecto, podemos tomar como ponto de análise a afirmação de Rüsen (2007, p. 85) que apresenta "a práxis como fator determinante da ciência". O autor trata a práxis:

> [...] como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico (RÜSEN, 2007, p. 87).

Essa relação entre a ciência e a vida prática tem na Didática da História o caminho para que a aproximação entre o saber histórico e a vida prática aconteça, pois tem como objeto de estudo não somente a aprendizagem histórica, mas também as funções do conhecimento histórico no cotidiano.

Atitudes de pesquisa: o ensinar, e especificamente o ensinar História, exige novas maneiras de trabalhar com o conhecimento histórico na sala de aula, fazendo com que a formação do sujeito não passe somente pelo viés cognitivo, mas que a aquisição de saberes que se desenvolva para a atuação no seu cotidiano, lidando com os diversos contextos da vida. Dessa forma, é preciso pensar o ensino com atitudes de pesquisa na qual tanto o aluno, no processo de aprendizagem, quanto o professor, na formação/capacitação, ocupem posição de investigador/pesquisador e passem a desempenhar papéis ativos na construção do conhecimento.

Aprendizagem como autoconhecimento: como destaca Rüsen (2007, p. 206) "aprender é um processo dinâmico" e ao longo da vida o indivíduo está em contato com diversas formas de aprendizagem e conhecimentos múltiplos. Essa aprendizagem constante que envolve o sujeito, favorece a compreensão do mundo e principalmente de si mesmo e possibilita cada vez mais a orientação para a vida.

Os aspectos destacados são somente alguns pontos de relação que podemos extrair da proposta do MST com o ensino de História abrindo inúmeras possibilidades de aproximação. Diante desses apontamentos sobre a proposta educacional do MST, no próximo capítulo tecemos análises sobre como a História é apresentada nos documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST, ressaltando a proposta, a finalidade para o ensino de História nas escolas de assentamento e o diálogo com a teoria do currículo.

2 O CONHECIMENTO HISTÓRICO NO CURRÍCULO DO MST

"A história nos ensina a prestar atenção no outro, a medir nossa distância e nossa diferença em relação a ele, não para recusá-las ou para construir uma hierarquia entre elas, mas para aceitá-las em sua essência."

(Durval Muniz Albuquerque Júnior)

Neste capítulo tratamos da discussão sobre o conhecimento histórico na proposta pedagógica do MST através dos documentos que norteiam o currículo das escolas de assentamento. Procuramos demonstrar a concepção de currículo que sustenta a investigação, os aspectos prescritivos no âmbito do ensino de História, a concepção de História presente no currículo e a relação temporal (passado, presente e futuro) no currículo de História proposto pelo MST.

2.1 Concepção de currículo que atravessa a pesquisa

Um dos desafios em se estudar o currículo é concebê-lo diante da variedade de enfoques direcionados ao seu entendimento científico. Conceitos múltiplos, variadas concepções e vertentes teóricas buscam trazer para as discussões a essência do currículo ao mesmo tempo que procuram expor os condicionantes sociais de sua construção e execução.

Entendendo o currículo como um conjunto de práticas que vão além do conteúdo disciplinar, este é assumido nessa investigação, através da perspectiva histórica e crítica de Goodson (2013). Na apresentação da obra *Currículo: teoria e história,* do autor Ivor Goodson, Silva[8] (2013) destaca que o interesse na história do currículo vem da primeira fase da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE)[9]. Segundo o autor, historicizar o currículo se tornou importante para que se pudesse identificar seus processos de construção histórica, demonstrando os elementos que influenciam diretamente na forma com que ele é concebido.

[8] No livro: Currículo: teoria e história, Tomaz Tadeu da Silva apresenta a obra de Goodson e retrata importantes considerações a respeito do currículo e dos estudos desenvolvidos pelo autor.

[9] Segundo Forquin (1993 p. 77) "o que caracteriza propriamente a abordagem da 'nova sociologia' é este novo olhar crítico e 'desconstrutor' que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo". A Nova Sociologia da Educação (NSE), proposta por Michael Young, enxerga o currículo e consequentemente o conhecimento escolar como resultado de conflitos e disputas acerca da legitimidade do conhecimento organizado, assim são frutos de invenções e interferências sociais. Para um maior aprofundamento ver Silva (2017).

Em consonância com o exposto, no texto *O currículo como construção social: a "nova sociologia da educação"*, Silva (2017) afirma que a NSE coloca o currículo como uma construção social e resultado de disputas no âmbito da validade do conhecimento. Sua investigação busca perceber processos em que as intencionalidades do conhecimento acontecem, seja na seleção de conteúdo, na sua organização ou, até mesmo, na distribuição do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, é necessário conhecer a história do currículo não como uma mera descrição de como se organizou e organiza o conhecimento escolar e sim demonstrar as rupturas, as permanências e as intencionalidades ao validar e legitimar certas formas em detrimento de outras, colocando o estudo do currículo em constante transformação (GOODSON, 2013, p. 7).

De acordo com Goodson (2013), o currículo é fruto de processos sociais e não é neutro, assim, concretiza intencionalidades no que ensinar, como ensinar e aprender. Na compreensão de que o currículo não é neutro, mas atrelado a uma pluralidade de fatores sociais, políticos, econômicos e históricos, este se apresenta como um instrumento inserido no campo de interesses, expectativas, acordos, conflitos e disputas. Ainda, segundo o autor, é preciso que os estudos sobre o currículo se movimentem para uma abrangente reconceitualização concebendo os contextos históricos de sua construção e ação, visto que sua construção influencia e fundamenta formas de aprendizagem. Conforme o autor,

> A construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola em particular. Estaríamos aceitando como "tradicionais" e "pressupostas" versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser considerados o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 2013, p. 24, grifos do autor).

Como construção social, a contextualização dos processos históricos que fomentam a criação do currículo permite analisar as nuanças que interferem na sua constituição. Dessa forma, nos apoiamos nas concepções de Goodson para a compreensão de como o conhecimento histórico é concebido e utilizado na proposta curricular das escolas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma vez que para se compreender o lugar que a História ocupa é preciso estabelecer relação com a construção histórica do currículo do MST. Neste estudo, o currículo também é compreendido através das narrativas dos professores de História que, ao relatarem suas práticas pedagógicas no âmbito da escola de assentamento do Movimento, possibilitam a compreensão deste currículo tanto

em nível prescritivo, na análise dos documentos produzidos pelo Setor de Educação, quanto praticado, através das falas sobre sua prática docente, estabelecendo o diálogo com os documentos do MST e com o referencial teórico selecionado.

Goodson (2013) apresenta o currículo escolar como "tradição inventada". Como tradição implica na repetição de normas, práticas, comportamentos, capazes de fornecer sustentação para a ação "numa área de produção e reprodução sociais" (p. 27). Não é apresentado como algo pronto, acabado, mas sustenta uma intencionalidade política de determinados grupos sem sofrer questionamentos, naturalizando-se. Como reitera:

> Nesse sentido, a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pela qual se inventa tradição. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir (GOODSON, 2013, p. 27).

Assim, é importante que a análise curricular direcione os estudos tanto para o currículo escrito quanto para o currículo posto em prática, uma vez que é fruto de uma construção social. O currículo prescrito abordado por Goodson se refere àquele que, desenvolvido através de uma série de relações que o estruturam, define e regula práticas por meio de documentos e normas que são parâmetros pra sua execução, por isso o estudo das prescrições curriculares se torna importante, mas seu enfoque exclusivo apresenta um problema quando "a realidade, socialmente construídas para uso em escolas" (GOODSON, 2013, p. 78) não é considerada. É preciso a análise conjunta, tanto no nível da prescrição quanto do processo prático, pois "o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece [...]" (GOODSON, 2013, p. 78).

A proposta pedagógica definida pelo MST para as escolas do Movimento aproxima-se dessa discussão na medida em que a intencionalidade política e pedagógica se manifesta no que ensinar/aprender nas escolas dos assentamentos. Quando se define, no conjunto de seus princípios filosóficos e pedagógicos os fundamentos de qual educação se propõe, apresenta-se como campo de relações de poder e de dimensões políticas.

A própria construção do currículo do Movimento é fruto das contradições sociais nas quais a luta pela terra e o direito à educação marcam historicamente a finalidade de se elaborar um currículo que atenda aos interesses dos grupos marginalizados socialmente. Compreender essa dinâmica se encaixa na perspectiva de Goodson ao referenciar a produção do currículo num dado contexto social no qual incidem intencionalidades políticas, ideológicas, culturais e educacionais sobre o contexto escolar. O currículo do MST é

construído para atender não somente a um projeto de educação e consequentemente de escola, mas a um projeto político voltado para a ação prática. Ao analisar o currículo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra podemos identificar que esse conjunto de práticas que envolvem o currículo está relacionado com a construção de um processo social mais amplo, marcado por um percurso de conflitos e contradições.

No contexto da discussão curricular, o caminho desenvolvido por Goodson abre a possibilidade de pensar o currículo no viés construcionista no qual o estudo integrado do currículo escrito e praticado permite o entendimento tanto do currículo referenciado em manuais, documentos, roteiros de conteúdo como do seu desenvolvimento no contexto da sala de aula e, no caso desta pesquisa, compreender essa prática através das narrativas dos professores sobre o currículo.

2.1.1 Currículo, Cultura Escolar e Cultura Histórica

Alinhado à concepção de currículo, assumido nesta pesquisa, podemos inferir que este se constitui como artefato da cultura escolar e em específico da escola do MST. Na profunda relação entre cultura, educação, escola e currículo, encontramos em Forquin (1993) uma base teórica para compreender o currículo como instrumento de organização do conhecimento escolar e, juntamente com as contribuições de Goodson, um currículo que nos diz muito sobre a escola, a educação e a cultura.

Nas diversas definições de cultura que Forquin (1993) nos apresenta na sua obra *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, a cultura ganha inúmeros enfoques na sua relação com a educação e abre caminhos para se pensar a relação com a escola e com o currículo seja nas interpretações “perfectiva” tradicional, positiva ou descritiva das ciências sociais, “patrimonial” diferencialista ou “identitária”, universalista-unitária e filosófica.

> Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

Esses valores, conhecimentos, crenças, hábitos, entre outros aspectos, são integrantes de “alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos,

pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura" (FORQUIN, 1993, p. 10). A relação entre educação e cultura se constitui numa troca mútua de continuidade em que não se pode pensá-las tanto separadamente quanto de maneira homogênea, uma vez que essa relação é complexa e dinâmica.

Contudo, nem todos os aspectos da cultura são transmitidos através da educação institucionalizada, ou seja, pela escola. Por isso, segundo Forquin (1993) ocorre a seletividade dos aspectos culturais, no qual alguns elementos considerados importantes passam pelo processo de "reelaboração, didatização e transmissão", sem reduzir a escola a simples reprodutora de aspectos culturais, uma vez que novas configurações também são construídas e desconstruídas no seu interior.

> A cada geração, a cada "renovação" da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da "memória escolar", ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos, novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores (FORQUIN, 1993, p. 15).

Essa seletividade e reorganização dos elementos culturais que ocorre no interior da escola evidencia que a escola produz uma cultura própria. Reconhecendo as contribuições dos trabalhos sociológicos sobre os estudos da cultura e da teoria do currículo, Forquin (1993) ressalta a importância de se pensar os processos e práticas pedagógicas compreendendo também os fatores culturais que influenciam as atividades escolares, considerando, por exemplo, as características e valores culturais daqueles que fazem parte do exercício pedagógico como os alunos e professores.

> A escola é também um "mundo social", que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta "cultura da escola" [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por "cultura escolar", que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados", sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas(FORQUIN, 1993, p. 167).

esse processo de escolha, seleção e reelaboração dessa cultura da escola, expressada através das características culturais dos sujeitos que compõem o espaço através das suas práticas, comportamentos, gestos, rituais e, juntamente com os elementos da cultura escolar, instituída na organização normativa dos conteúdos, saberes, sistemas educativos, entre outros, é que demonstra o quanto a escola está imbricada de valores culturais. Forquin (1993)

compreende a cultura escolar e a Cultura da escola como conceitos distintos ressaltando as características de cada elemento.

Silva (2006) apresenta uma concepção diferente dos conceitos ao referenciar que:

> Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p. 206).

O currículo pode ser entendido também como resultado dessa seletividade cultural além de ser parte constitutiva da cultura escolar. Como resultado dessa seletividade, a intencionalidade das escolhas e organização da sua estrutura se verifica naquilo que se deseja "didatizar" e perpassar para as gerações futuras favorecendo a compreensão do currículo como instrumento que reflete e traduz valores sociais, políticos, ideológicos, econômicos, culturais. Nesse sentido, à luz dos autores citados, se faz necessário compreender sua dinâmica tanto nos seus aspectos de elaboração e o contexto social em que se insere, bem como a forma como esse currículo se materializa no seio da escola.

Ao destacar o currículo como um artefato cultural, baseado nas discussões de Forquin (1993), podemos aproximar essa definição da ideia do currículo também como um elemento da cultura histórica. Enfatizando a cultura como algo que precede a educação, podemos salientar a historicidade da cultura, uma vez que, ao longo dos tempos, o conceito adquiriu diferentes conotações. Como destacado por Martins (2017, p. 82):

> Se o primeiro elemento significante da cultura foi o cultivo (físico da terra, alegórico do espírito) e o segundo a relação com o mundo social, o terceiro significado constitutivo [...] aponta para a historicidade do conceito, ao utilizar os termos cultura e culto como termos descritivos históricos. [...] com isso o conceito de cultura firmou-se como o de uma forma de vida originária, evolutiva, em permanente aperfeiçoamento e superação, própria a qualquer nação, povo ou sociedade.

A cultura, a partir da concepção de Rüsen (2016), é entendida também como a forma em que a humanidade se apresenta no mundo, interpretando-o e se percebendo como produtor de elementos culturais. Por meio da cultura podemos compreender uma sociedade e na medida em que ela reflete as características culturais de seu grupo e dos processos históricos de sua constituição, ela representa as experiências humanas e as relações estabelecidas com os

produtos criados a partir dessas experiências. Baseando-se nas discussões levantadas por Rüsen, Schmidt (2014, p. 33) corrobora que, vista em sua totalidade, a cultura pode ser compreendida

> [...] como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar.

A cultura se reveste de toda experiência humana "é o 'meio' no qual, e pelo qual e com o auxílio do qual o agente racional humano se constitui, forma, reflete e atua no mundo" (MARTINS, 2017, p. 86). Essa experiência humana é cultural e histórica e, mediante o pensamento histórico, é possível lidar com essas experiências coletivas passadas refletindo-as por meio da consciência histórica, o que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem histórica que se concretiza também com o acesso à cultura histórica. Logo, segundo Martins (2017, p. 94), "a consciência, o pensamento e a ciência histórica fazem parte da cultura, inclusive em suas dimensões políticas. Há uma cultura política da vida em sociedade e há uma política cultural da sociedade institucionalizada". Assim,

> Essa potencialidade categorial do conceito de cultura remete também à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas com os processos formativos relacionados às formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, à uma interrelação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar (SCHMIDT, 2014, p. 34).

A escola do campo e/ou de assentamento do MST dialoga com os conceitos de cultura histórica e cultura escolar uma vez que cada escola está permeada por suas especificidades, principalmente na maneira como desenvolvem suas práticas educativas e pedagógicas. O MST, ao construir processos formativos próprios, transmite elementos culturais pautados na sua forma de conceber a educação e o ensino escolar e apresenta, como destacado por Schmidt, uma específica cultura escolar e da escola. Nesse contexto em que seus processos formativos se desenvolvem, a consciência histórica se encarrega de proporcionar a compreensão da cultura histórica na relação com os elementos culturais.

A cultura histórica permite compreender como o tempo é entendido, interpretado e utilizado como fator orientador da sociedade em razão das demandas que surgem no presente. Nesse sentido, a forma como o passado é interpretado coloca em questão a finalidade da cultura histórica:

> A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2016, p. 217).

Rüsen (2016) adverte que, até o século anterior, o passado era interpretado mediante a produção profissional restrita à historiografia e à pesquisa acadêmica, através do trabalho metódico que os profissionais conferiam ao passado. Sobre esse ponto, (SILVEIRA, 2007, p. 42 apud ALVES, 2009 p. 87) ressalta que somente os historiadores eram legitimados a discursar acerca das representações do passado. Contudo, no atual século, verificou-se a perda do monopólio conferido aos historiadores, o alargamento acerca das representações sobre o passado e o surgimento de outros agentes de produção e difusão da cultura histórica. Essas representações são expressas através de referenciais de valores, conhecimentos, ideias, imagens dotadas de sentido e inseridas na necessidade de orientação da vida prática. Essa produção alargada das representações do passado, fora do âmbito estritamente acadêmico-científico, possibilitou diferentes usos da história no espaço público.

Ainda sobre a definição da cultura histórica, Rüsen (2007, p. 121) ressalta que:

> [...] nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana.

O tempo então se configura como elemento determinante na forma como lidamos com as experiências e os sentidos que atribuímos quando interpretamos e nos orientamos diante das situações que surgem. Como aprofundamento do conceito de cultura histórica, o autor citado apresenta três dimensões essenciais da cultura histórica: a dimensão estética, a política e a cognitiva.

Na dimensão estética, o passado é representado através da criatividade artística humana que, por meio das artes como teatro, novelas, literatura, arquitetura e demais expressões, refletem o critério de sentido que se revelam por meio da “beleza”. Contudo, como destaca Schmidt (2014, p. 34), “não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a

presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica".

A dimensão política parte da legitimidade das relações de poder e dominação. Essa relação faz parte das condições sociais e do jogo político que caracteriza o viver em sociedade. A organização social e política que estrutura a sociedade necessita do caráter de reconhecimento dos indivíduos para que esta seja firmada e, neste ponto, o papel da memória histórica é fundamental.

> O pensamento histórico desempenha um papel essencial nessa legitimação. Ele organiza a experiência do passado, que é sempre uma experiência de poder e dominação (tendencialmente humana). Isso se dá de maneira que a possibilidade e a carência de legitimação sejam pensáveis e significáveis enquanto intrínseco ao agir político existente nos acontecimentos passados trazidos ao presente (RÜSEN, 2016, p. 232).

A terceira dimensão da cultura histórica, a cognitiva, "se caracteriza pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano" (RÜSEN, 2016, p. 231). Um conhecimento pautado na cientificidade e seus aspectos teóricos, empíricos e normativos, no qual o critério de sentido dominante nessa dimensão é a verdade. Essas três dimensões da cultura histórica exprimem a finalidade prática da consciência histórica. "Um aspecto não pode ser pensado sem o outro, pois a relação entre eles já é uma questão própria a razão, na aplicação prática do saber histórico" (RÜSEN, 2007, p. 122).

Retomando a discussão sobre o currículo e relacionando-o com as considerações sobre a cultura histórica, entendemos que ele está inserido num dado contexto social e cultural e, portanto, é produto da experiência humana que, ao se constituir elemento da cultura escolar, exterioriza também os aspectos da cultura histórica produzidos pela sociedade nas suas diferentes conjunturas históricas. O currículo, em específico do MST, então, pode ser percebido na relação cultura escolar-cultura da escola-cultura histórica.

2.2 Conhecimento histórico, aprendizagem histórica e consciência histórica

A História é indissociável da vida humana. Como seres históricos estamos inseridos na dinâmica da História e necessitamos desse elemento fundamental para nos situarmos nos diversos contextos da vida e nas interpretações que realizamos sobre nossa existência e sobre o mundo. Como define Rüsen (2016, p. 37), "não há uma forma de vida humana na qual uma

relação interpretativa com o passado deixe de desempenhar um papel importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes".

Compreender os eventos históricos enquanto processos e as relações que se estabelecem entre os grupos humanos nos seus diferentes tempos históricos, possibilita a tomada do conhecimento histórico como orientação para a vida. Como ciência, a História se reveste de aspectos teóricos e metodológicos específicos e assume características peculiares ao estabelecer regras que permitem validar metodicamente o pensamento histórico.

Ao tomar a ciência História como referência do saber escolar, como história ensinada, é preciso refletir como o conhecimento histórico é compreendido no âmbito escolar. No contexto de seu surgimento no Brasil no século XIX, o ensino de História passou por diversas transformações de concepções e vertentes historiográficas que moldaram a forma como a História era ensinada. Pautada na influência europeia sobre os conteúdos, o ensino de História centrava-se na reprodução mecânica dos fatos, na conduta de grandes personagens e na memorização de datas, tidas como marcos temporais importantes para a construção do ideário de nação (NADAI, 1993).

As mudanças ocorridas no século XX, tanto diante dos grandes acontecimentos históricos desse período, quanto as influências da Escola dos Annales e do Marxismo, colocaram em xeque essa História, como define Albuquerque Júnior (2012), "de tratados e batalhas", buscando novos caminhos para se pensar o conhecimento histórico no processo de ensino e aprendizagem.

Diversas mudanças acompanharam o ensino de História no Brasil no âmbito das propostas educacionais brasileiras construídas para referenciar o ensino e também nas discussões e debates em torno das concepções teóricas historiográficas que nortearam outras possibilidades de se pensar o ensino de História. O fato é que o ensino de História nas perspectivas atuais apresenta novas relações com o conhecimento histórico. Definindo o ensino de História com base em Cerri (2009, p. 150), podemos dizer que:

> [...] é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações.

No seio do ensino de História, aprender História pressupõe o desenvolvimento de ferramentas necessárias para que o conhecimento histórico adquirido faça sentido e estabeleça função orientadora, caso contrário, os conteúdos históricos são tomados como estanques e distantes daqueles inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Cerri destaca:

> O ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa (CERRI, 2009, p. 154).

Em relação a aprendizagem histórica, de acordo com Schmidt (2009), as análises por ela realizadas nas propostas curriculares e nos manuais didáticos para professores e alunos no período de 1917 a 2004, apontaram elementos sobre as várias concepções que fundamentaram o processo de ensino e aprendizagem em História naquele período. A autora destaca que essa aprendizagem adquiriu conotações que perpassaram desde uma aprendizagem tradicional, "centrada no professor, na passividade do aluno e na memorização dos conteúdos" (2009, p. 22), até uma aprendizagem crítica pautada na formação da consciência e na tomada de atitudes, mas, ainda assim, a cognição da aprendizagem vinculava-se aos pressupostos da psicologia educacional e da pedagogia.

Passou-se, então, a pensar o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem em História sustentado nos pressupostos teórico-metodológicos do próprio conhecimento histórico, a cognição histórica situada na ciência da História. No campo do ensino de História, a Educação Histórica se apresenta como área investigativa que se propõe estudar como o conhecimento histórico é apreendido pelos alunos no contexto da escola e em espaços para além dela, bem como a formação da consciência histórica e os sentidos que, através do ensino e aprendizagem, são atribuídos à História rompendo com o viés cognitivo da aprendizagem até então referenciado no campo da Psicologia da Educação. Segundo Cainelli e Schmidt:

> A perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica (CAINELLI; SCHMIDT, 2012, p. 523).

Desta forma, a aprendizagem em História deve partir de um processo elaborado de construção do conhecimento levando os estudantes a pensarem historicamente e "Pensar historicamente, por conseguinte, consiste na capacidade de o ser humano entender a relação presente-futuro com respeito ao passado" (MARTINS, 2017, p. 323).

No processo de ensino e aprendizagem, a Didática da História é assumida como campo de estudo essencial para se compreender o aprendizado histórico e permite entender práticas que estão à luz de metodologias fundamentadas para o processo de formação crítica dos alunos: “história como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida” (RÜSEN, 2010a, p. 36).

Nesse processo de aprendizagem, o conhecimento histórico é adquirido, os fatos e os acontecimentos objetivos do tempo sofrem uma transformação consciente e se tornam subjetivos na compreensão em que os indivíduos têm de si e do mundo. Para isso, é preciso levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos relacionando-os com os novos conhecimentos adquiridos, pois, ao problematizar o conhecimento histórico, isso permite a construção de uma aprendizagem mais significativa. Sobre a aprendizagem em História, Schmidt afirma que:

> Nessa direção, à medida que aprendem História os sujeitos podem aumentar sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nesta dimensão da aprendizagem o aumento da experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação [...]. Eles conferem aos fatos um significado histórico. Estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante (SCHMIDT, 2009, p. 34).

Os pressupostos de uma aprendizagem histórica mais significativa, de acordo com Cainelli e Schmidt (2009), baseiam-se em dois aspectos importantes: entender a História como uma interpretação e a relação entre narrativa e História, pois, ao narrar historicamente, se estabelece um procedimento mental que permite realizar conexões temporais e interpretar o passado.

Como elementos centrais da aprendizagem histórica estão: a experiência, a interpretação e a orientação. A experiência é entendida como a percepção da diferença temporal e do entendimento do passado como histórico e, por meio do entendimento dessa diferença de tempo, o presente mobiliza a necessidade de acessá-lo. De acordo com Rüsen (2010):

> Nada é histórico simplesmente porque tem um passado. O caráter histórico de algo existente está em uma qualidade específica do tempo: a experiência assim, é a diferença qualitativa entre o passado e o presente. Um outro estímulo é necessário, o qual acompanha os problemas de orientação do presente. É, por exemplo, a discrepância entre a expectativa do futuro e a experiência do presente que atrai a atenção para o passado (RÜSEN, 2010, p. 85).

Outro componente da aprendizagem histórica, a interpretação, é uma competência que consiste nas múltiplas formas de atribuir significado aos acontecimentos e experiências históricas. Nesta dimensão, as formas de interpretação dos fatos históricos contribuem para a reflexão e argumentação.

Por último, a orientação, que consiste na forma como as experiências históricas adquirem função prática através da conexão temporal, possibilitando o homem se situar no tempo e na história (RÜSEN, 2010). Essas dimensões da aprendizagem histórica (experiência, interpretação e orientação) estão interligadas de forma que não se pode pensá-las de forma isoladas. Como dimensões da aprendizagem histórica, esses três elementos são íntimos na maneira como se aprende História,

> Assim, saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado não desenvolve a capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 72).

Sendo assim, os objetivos da aprendizagem histórica através do ensino de História são favorecer a formação do pensamento histórico e da consciência histórica dos estudantes. Consciência histórica entendida, aqui, pela concepção desenvolvida por Rüsen (2010), expressa como uma condição histórica em que os homens atribuem sentido as experiências temporais de forma que essa interpretação das experiências permite orientá-lo no sentido prático da vida. O autor destaca a importância desse conceito como:

> [...] uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada (RÜSEN, 2010a, p. 36).

Não podemos reduzir a consciência histórica apenas como compreensão do passado já que estaríamos reduzindo o sentido da História desconectada com as questões do presente, por isso “a questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2010a, p. 39). Assim, a consciência histórica é intrínseca ao agir humano, uma vez que, como sujeito histórico, suas ações se revestem de intencionalidades e são motivadas pela necessidade de orientação para a vida. Também como define Martins (2019):

> Consciência histórica é a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo (MARTINS, 2019, p. 55).

A escolha ou não de mobilizar a consciência histórica é algo que não se controla, pois o fluxo dos acontecimentos e das experiências estão inseridos no movimento contínuo do tempo. Ao discorrer sobre a consciência histórica utilizando vários autores que argumentam sobre a temática, incluindo Rüsen, Cerri (2001, p. 99) corrobora com eles ao destacar que "[...] não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido; [...] na prática também não há opção de atribuir significado ao tempo que passamos ou que passa por nós".

Dentro desse enquadramento, Rüsen (2010) estrutura uma tipologia fundamentada em quatro formas diferentes em que a consciência histórica se realiza: consciência tradicional, exemplar, crítica e genética. Essa tipologia se manifesta na relação do indivíduo e sua vida prática e possibilita a compreensão do viver e do mundo.

A consciência tradicional se manifesta através da manutenção das tradições que também se constituem como elemento importante para orientação na vida. Essa manutenção do agir mediante a tradição, através do passado recordado, possibilita "o atributo de validade e obrigatoriedade dos valores e dos sistemas de valores" (RÜSEN, 2010, p. 64), validade conferida através do consentimento dos grupos sociais.

Na consciência exemplar, a experiência do passado influencia e direciona o agir presente, pois os acontecimentos funcionam como exemplos, regras. "Nesta concepção a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae* [...]" (RÜSEN, 2010, p. 65).

Já a consciência crítica se vale da argumentação crítica diante dos modelos tradicionais preestabelecidos como orientação para nossas vidas, rompendo com certos valores e problematizando modelos e discursos ratificados pela sociedade. Como destaca Rüsen (2010):

> As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas histórias críticas dizemos 'não' às orientações temporais predeterminadas de nossa vida. (RÜSEN, 2010, p. 67).

O último tipo de consciência histórica, a genética, se apresenta como um processo dinâmico em que a mudança se insere no sentido da História. Existe a consciência sobre a importância dos acontecimentos passados, que não são totalmente negados, mas o presente e o

futuro percorrem caminhos mutáveis e novas configurações e valores são incorporados. “Neste modelo a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações ‘modernas’ mais positivas” (RÜSEN, 2010, p. 69).

Destacadas os quatro tipos de consciência histórica definidas por Rüsen (2010), é necessário ressaltar a importância da competência narrativa para que a consciência histórica e sua tipologia sejam manifestadas com sentido de orientação.

> Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada (RÜSEN, 2010, p. 59).

Freitas (2019, p. 175), ao discorrer sobre a narrativa colocando-a como “principal elemento dos modos de representar os atos humanos”, destaca que no currículo de História a narrativa histórica “teria a função de ‘elevar’ o pensamento histórico dos alunos desde o seu nível elementar (focado no exemplo ou no irrestrito respeito às regras da tradição) ao seu nível mais sofisticado (focado na compreensão e no respeito ao outro)”. Nesse sentido, o currículo precisa ser pensado também através da formação da consciência histórica, já que tornará a aprendizagem mais significativa.

Assim, por meio das categorias que fundamentam o conhecimento histórico, buscamos analisar a proposta curricular das escolas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no sentido de compreender se esses processos que possibilitam uma aprendizagem significativa em História estão definidos e desenvolvidos neste currículo.

2.3 A história nos documentos do MST

Como o foco da presente investigação é o conhecimento histórico na proposta curricular das escolas de assentamento do MST, abordaremos algumas reflexões sobre como a História é concebida nesta proposta.

Nos textos reunidos no dossiê MST- Escola: Documentos e Estudos 1990 -2001 fica nítida a defesa de uma pedagogia própria que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra assume: a Pedagogia do Movimento Sem Terra[10]. O próprio Movimento social é

[10] A pedagogia do MST foi elaborada a partir dos estudos de Roseli Salete Caldart, expressos na sua tese de doutorado: Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, produzida em 1999 e vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A síntese desse estudo está no texto Boletim de Educação n° 08, publicado em 2001 com o título de: Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas.

encarado como elemento educativo por meio do qual se engendra a condição social de luta pela reforma agrária para a construção de uma identidade que se materializa em um jeito de ser, ser Sem Terra:

> O *Movimento é nossa grande escola,* dizem os Sem Terra. E, de fato, diante de uma ocupação de terra, de um acampamento, de um assentamento, de uma Marcha, de uma escola conquistada pelo Movimento, é cada vez mais pertinente perguntar: como cada uma destas ações educa as pessoas? como forma um determinado jeito de *ser humano?* Que aprendizados pessoais e coletivos entram em jogo em cada uma delas? (MST, 2005, p. 200).

É baseado nessa concepção de uma educação que ultrapassa os limites da escola e que abrange todas as dimensões da formação humana que o MST se torna também *princípio educativo* no qual as experiências e práticas compartilhadas no grupo são formas de educar visando a construção histórica de uma identidade Sem Terra. A historicidade do próprio Movimento social, seu passado, também é trabalhado no contexto escolar como forma de dar sentido às ações dos seus sujeitos. Assim, o Movimento firmou matrizes para fundamentar sua intencionalidade pedagógica que se somam no total de oito e estão articuladas em torno de eixos centrais para a Pedagogia do Movimento:

A) Pedagogia da luta social: se caracteriza pela nutrição do sentimento de mudança, de transformação e contestação social. É o apropriar dos conflitos sociais experienciados como forma de promover reflexão e aprendizado.

B) Pedagogia da organização coletiva: defende a cooperação como forma de desenvolver práticas solidárias no campo além das relações de vivência coletiva.

C) Pedagogia da terra: remonta a ligação dos homens com a terra e a importância do trabalho nela promovendo uma relação de identificação. No contexto da escola, realizar atividades ligadas ao manuseio e conhecimento sobre a terra.

D) Pedagogia do trabalho e da produção: é destacado o trabalho como dimensão que atribui sentido as pessoas e define as relações materiais. No âmbito escolar é ressaltado a importância de vincular o pedagógico com a preparação para o mundo do trabalho.

E) Pedagogia da cultura: valoriza a simbologia que reveste as práticas culturais através de gestos, rituais, símbolos, arte, religiosidade, caracterizando o jeito de ser Sem Terra.

F) Pedagogia da escolha: reconhece a importância de se exercitar responsabilidades, tomada de decisões, reflexão sobre as escolhas que são feitas e o cultivo de valores que visam a construção coletiva.

G) **Pedagogia da história**[11]: a importância de resgatar a memória do grupo a fim de produzir a identidade Sem Terra.

H) Pedagogia da alternância: é o vínculo dos educandos com o assentamento a partir de experiências práticas que visam aproximar os conhecimentos adquiridos na escola e na comunidade.

É importante destacar que essas matrizes estão muito relacionadas com os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, discutidos no capítulo anterior, chegando estes a se repetirem nessas pedagogias. Isso demonstra que em todo o contexto de sua proposta pedagógica, o Movimento busca reafirmar os elementos que são considerados balizadores para a educação que defende.

Diante das matrizes pedagógicas, a ênfase será dada à matriz Pedagogia da História em consonância com o objeto de estudo da presente investigação. Nas análises conferidas a essa matriz destacamos o papel que a História assume para a Pedagogia do Movimento. No Caderno de Educação n° 09, "Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental", publicado em 1999, ressalta a função dessa matriz relacionada ao:

> [...] cultivo da memória e da compreensão do sentido de história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade (MST, 2005, p. 204).

A relação da História com a memória coletiva recebe destaque no processo de construção da identidade Sem Terra: "da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido" (MST, 2005, p. 204). O caderno de educação destaca, ainda, que:

> Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Será sua tarefa o resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes, e a se descobrir como sujeitos da história. Mas, um detalhe importante: não tem como desenvolver esta pedagogia, sem conhecer e compreender a história e seu movimento (MST, 2005, p. 204).

A História passa a ser mobilizada para resgatar a memória do Movimento Social com o destaque para o percurso histórico de suas lutas sociais e as trajetórias dos sujeitos que compõem o movimento no sentido de criar um vínculo, das histórias individuais com a

[11] Grifo nosso.

memória coletiva. Para o MST, ao se identificar como sujeito da história, como integrante e produtor das experiências compartilhadas pelo Movimento, o indivíduo atribui sentido ao espaço que assume no assentamento, fortalecendo a continuidade da prática política defendida pelo Movimento Social.

Além de constituir elemento formativo, dada a importância de conhecer a trajetória do Movimento, a História também se apresenta como disciplina escolar. Dentro dessa concepção, é atribuído ao ensino de História a dinâmica de reconhecimento dos sujeitos com o Movimento, ligando-se a construção da identidade e utilizando a memória coletiva dos integrantes como importante para esse processo. Ainda assim, existe uma vinculação política ao qual o ensino está subordinado, uma vez que, mobilizado para a construção de uma identidade, o percurso histórico do MST se transforma em conhecimento a ser transmitido no contexto da sala de aula. Aqui, a História enquanto conhecimento e como disciplina escolar, assume os objetivos propostos para a formação de identidade do grupo.

A relação do ensino de História na construção da identidade está presente desde o processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil. Ao fazer um percurso da História como disciplina escolar, Cainelli e Schimdt (2009) apontam para o surgimento do ensino de História no Brasil vinculado ao papel de construir uma identidade nacional. Em diversos períodos e transformações políticas o ensino de História serviu às intencionalidades de definir uma identidade genuína determinada pelos condicionantes políticos de cada período histórico.

Diante das novas abordagens historiográficas e das novas reformulações curriculares, os estudos sobre o ensino de História aproximaram dos estudos de História local/regional estabelecendo relações com os processos de formação de identidades. Caimi (2013, p. 25) afirma que

> Nos debates atuais do ensino de História, apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de História circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, nem tampouco as de seu grupo de pertença.

Nesse sentido, a identidade destacada nas produções educacionais do MST encontra espaço no ensino de História para estabelecer conexões com o que é individual e coletivo e o olhar histórico começa a partir das próprias experiências relacionando-as com a história de constituição do Movimento. O estudo da História local aparece no material como caminho

para que a realidade próxima seja estudada e, a partir dela, se promova estudos mais abrangentes. O Caderno de Educação n° 01, elaborado pelo Setor de Educação e publicado em 1992, com o título: Como fazer a escola que queremos, aborda nos objetivos para as áreas de estudo de 1ª a 4ª séries, que o ensino deve "situar-se no tempo e no espaço, primeiro na sua realidade próxima e aos poucos no mundo como um todo" (MST, 2005, p. 76).

A proposta para o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, acima citada, fundamenta-se na instituição do currículo por círculos concêntricos. Segundo Pereira (2019), os círculos concêntricos se configuram como uma concepção no qual a aprendizagem do indivíduo se desenvolve partindo da sua relação com aquilo que lhe é próximo e gradativamente atinge níveis maiores de compreensão.

Tomando como base os estudos e teorias desenvolvidas por Jean Piaget no âmbito da psicologia cognitiva, a instituição dos círculos concêntricos, a partir da Lei n° 5.692/71 que estabeleceu os Estudos Sociais no Brasil em substituição aos componentes de História e Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental durante o período militar, segundo Abud (2012, p. 10),

> Consagravam os conteúdos relacionados à vida do aluno e assim se expandiu a ideia segundo a qual os conteúdos das ciências históricas nos anos iniciais deveriam ter como ponto de partida a vida do aluno – a localização de onde vivia, suas relações de parentesco, sua história de vida - para que já nas séries mais avançadas ele pudesse iniciar o conhecimento de fatos históricos.

A ideia de linearidade se torna evidente na medida em que se acumula informações de forma evolutiva tanto em relação a organização espacial quanto na compreensão do tempo. Nesse sentido, a pluralidade e as transformações sociais que interferem no âmbito cultural se tornam desprezadas neste tipo de estratégia de aprendizagem, pois há um engessamento na forma de enxergar o espaço em que vive, bem como compreender outras diferentes formas de vivenciar o tempo. De acordo com Pereira (2019, p. 14),

> Na medida em que o aluno é o centro a partir de onde se pensa o tempo e o espaço, tudo o que se estuda está necessariamente relacionado com sua experiência pessoal e limitado por ela. Ao tornar familiar o que é estranho — a experiência alheia —, a aprendizagem através dos círculos concêntricos cria uma identidade entre o que é ensinado e o contexto do aluno. Desse modo, a criança deixa de aprender com o outro, pois o reduz à sua própria experiência.

Assim, o aluno é direcionado para uma aprendizagem que surge de si e da relação com o entorno e passa também a enxergar o outro a partir de sua realidade. As experiências se tornam desconectadas com outras experiências em tempos e lugares. Essa lógica apresenta-se

contraditória com a própria experiência do MST, marcada por rupturas, conflitos e mudanças na estrutura de organização social e política da sociedade brasileira.

Outro ponto de análise nessa proposta do MST, voltada para o trabalho na disciplina de História com as séries iniciais do fundamental, aborda:

> Noção de tempo histórico através da linha de tempo: reconstrução da história da vida das crianças dentro das histórias de suas famílias, por sua vez dentro da história da 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).

Na citação acima também podemos identificar a utilização dos círculos concêntricos na aprendizagem. Neste ponto, a partir da história de vida dos integrantes se caminha para a construção de uma memória individual entrelaçada com a história do Movimento como um todo. Podemos também destacar no documento do MST o uso da linha do tempo como recurso para o trabalho em sala de aula com a noção de tempo histórico. A grande questão que gira em torno da utilização desse recurso é se de fato existe uma problematização do conceito de tempo para que a consciência histórica dos alunos seja ampliada. Outro ponto a ser questionado e que o documento não fornece essa descrição, é o caráter gráfico da linha do tempo, uma vez que, em sua maioria, é trabalhada pelos professores como uma "linha horizontal" direcionada por uma seta, reforçando a ideia de linearidade dos acontecimentos e fatos históricos.

Ao enfatizar essa perspectiva, o interesse do Movimento é que, mediante as próprias experiências, se estabeleça uma relação de identificação dos alunos com o grupo a que pertence. É situar as experiências individuais numa experiência maior, a do MST. Além de indicar a escolha de conteúdos que tenham vinculação com a vivência do assentamento e de seus integrantes, também sugere metodologias de associação dessa "história micro" (individual e coletiva) à "história macro" (nacional).

A identidade pessoal, de acordo com Rüsen (2016, p. 260),

> [...] está conexa com a consciência de assumir mais ou menos conscientemente a própria biografia, de vivê-la e de poder contá-la. Ela se projeta no futuro – esperando, desejando, temendo e tremendo. Vale o mesmo para a identidade social: o pertencimento direto a uma formação social é articulado, confirmado e, naturalmente também, modificado ou mesmo rejeitado mediante histórias. Esse sentido de pertencimento é impensável sem a consciência histórica, pois vive da poderosa representação emocional de uma afinidade com outras pessoas, que persiste através de toda mudança temporal, e que marca uma diferença em relação a outros tantos .

Nesse sentido, a disciplina História dentro da proposta pedagógica orientada pelo MST perpassa pela história da luta da terra, da realidade da escola e dos sujeitos envolvidos. As práticas pedagógicas se orientam com marcos históricos significativos para o movimento, criando a necessidade de se construir, preservar, ampliar e fortalecer as identidades. No ensino de História, partindo da ideia de um currículo articulado com a prática, os conteúdos históricos passam a ser mobilizados para estabelecer relações sociais, assumindo atividade também junto à comunidade do assentamento.

Esse processo de reconhecimento e construção de identidades vale no ensino/aprendizagem de História também como possibilidades de um processo dinâmico no qual os alunos se sintam produtores de conhecimento e se reconheçam como sujeitos históricos. No campo do ensino de História, o currículo se apresenta como elemento importante na compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita entender como a escola trabalha o conhecimento histórico.

O documento: Ensino de 5ª a 8ª série[12] em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta, publicado em 1995 e elaborado pelo Setor de Educação, apresenta uma sugestão de organização curricular para as escolas de assentamento em que a História é tomada como disciplina escolar e o seu principal objetivo é:

> [...] que os alunos se situem no tempo histórico, compreendam as transformações das sociedades e ampliem o seu horizonte de conhecimentos gerais em relação ao seu mundo próximo, mas também em relação ao país e ao mundo, Junto com a geografia. Esta disciplina é espaço privilegiado de formação político-ideológica, de caráter científico e voltado à compreensão da própria realidade (MST, 2005, p. 152).

Novamente podemos identificar o currículo por círculos concêntricos no trabalho com as disciplinas de História e Geografia, discutido anteriormente. Outro aspecto que merece destaque é que, segundo o MST, a disciplina de História se apresenta como espaço privilegiado para a formação político-ideológica, uma vez que o trabalho com conteúdo histórico e temáticas que permitam dialogar com a historicidade do Movimento reforçam o engajamento político dos estudantes diante da bandeira política levantada pelo MST. Evidencia também o caráter científico da disciplina e sua importância para o entendimento da realidade dos que estão inseridos nesse processo de aprendizagem.

---

[12] O documento ainda apresenta essa denominação devido sua elaboração e publicação anteceder a alteração do ensino fundamental para 9 anos, por meio da Lei Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.

Na sequência, o documento apresenta como sugestão uma relação de conteúdos históricos a serem trabalhados na sala de aula, propondo um estudo integrado com a geografia para que tempo histórico e espaço geográfico permitam compreender os processos históricos de forma ampla. A utilização do currículo por círculos concêntricos novamente se apresenta na sugestão de conteúdos para as turmas do ensino fundamental, da "1ª a 8ª séries":

> a) Revisão dos conteúdos trabalhados, de 1ª a 4ª séries, com aprofundamento: história da família, do assentamento, do município, do Estado.
> b) Organização das comunidades indígenas na América pré-colombiana: O perfil das diversas culturas indígenas.
> c) A conquista europeia da América. Destruição das comunidades indígenas. Reorganização dos modos de propriedade, de trabalho e de produção. O "descobrimento" do Brasil.
> d) A organização econômica das colônias americanas. Mecanismos de dominação e resistência presentes na exploração colonial. As principais lutas de independência.
> e) O processo de expansão do capitalismo. Estudo das duas grandes guerras mundiais. A guerra fria e a expansão do socialismo.
> f) Estudo das revoluções socialistas: Rússia, China, Cuba...
> g) A construção da cidadania e da participação em diferentes tempos históricos:
> - Na Grécia antiga;
> - No período da Revolução Francesa;
> - Nas lutas dos trabalhadores no processo de industrialização (estudar sobre a primeira greve, o significado do 1° de maio...);
> - Nos movimentos Populares; fazer estudo dos principais Movimentos Populares atuantes hoje.
>
> h) Estudo sobre o Estado brasileiro. Evolução constituição, como funciona a máquina do Estado capitalista. Análise dos governos republicanos, chegando até ao atual. A dinâmica das eleições em nossa sociedade. Os três poderes, suas relações, suas crises.
> i) Símbolos Nacionais: história e significados. Símbolos da luta popular. Estudo sobre os símbolos do MST e como utilizá-los.
> j) Partidos Políticos no Brasil: história e análise dos programas e atuação dos principais partidos que existem hoje. A trajetória dos trabalhadores em busca de um partido que represente seus interesses.
> k) Sindicatos: como se organizam. Quais os mais expressivos. Conhecer o funcionamento de alguns através de visitas de estudo (MST, 2005, p. 152).

Percebemos que, na sugestão mencionada, o MST busca enfatizar conteúdos históricos que possibilitem fazer uma relação com as lutas populares ao longo da História, uma interpretação histórica a partir da classe trabalhadora, em um viés marcadamente político. E, mesmo seguindo a lógica concêntrica do mais próximo para o mais geral, aparece na proposta a concepção temática com temas de organização curricular – Cidadania, Movimentos Populares, Partidos Políticos, Sindicatos – estudados ao longo do tempo.

Ao criticar os discursos da classe dominante defendendo o conhecimento e a interpretação dos fatos a partir da classe trabalhadora, o MST coloca o ponto de vista do Movimento sobre os acontecimentos, assumindo a perspectiva dos trabalhadores ou das lutas populares.

Ao ressaltar a centralidade do currículo na prática, o posicionamento do MST em relação a escola e ao ensino se aproxima também da concepção dialógica vinculada aos estudos de Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido. Nessa concepção o conhecimento é construído coletivamente e não como algo pronto e pré-definido. Busca-se a problematização da realidade, a consciência dos indivíduos sobre ela e a mobilização de condições para a sua transformação.

2.3.1 A prática da Mística

Outro elemento que perpassa todas as práticas do Movimento é a mística que, segundo Caldart (2001, p. 222), é um "sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva". O papel da mística é destacado pelo movimento como a reafirmação de práticas que rememoram o passado para legitimar a sua existência enquanto movimento social, como por exemplo, cantar o hino, hastear a bandeira do MST na escola e as comemorações de datas significativas. As comemorações se apresentam como elementos de um passado que deve ser lembrado e, consequentemente, utilizado para formação da memória do grupo, uma vez que, conforme Rüsen (2016, p. 220), “o passado, interpretado, exerce influência”.

Encontramos nos documentos do MST muitas referências à prática da mística ressaltando a importância da continuidade dessa atividade como forma de retratar o percurso histórico traçado pelo Movimento social.

> A mística se expressa através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate da memória das lutas e de grandes lutadores e lutadoras da humanidade... vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST (MST, 2005, p. 214).

Essa prática é citada em vários documentos produzidos pelo Setor de Educação. No texto Educação no Documento Básico do MST, publicado em 1991, são apresentados os objetivos básicos de uma escola de assentamento: 1- ensinar a ler, escrever e calcular a

realidade; 2- ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3- construir o novo; 4- preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5- ensinar a realidade local e geral; 6- gerar sujeitos da história; 7- preocupar-se com a pessoa integral.

O objetivo destacado no ponto 6 — *gerar sujeitos da história*, aparece a seguinte indagação: "De que forma a Escola pode comemorar junto com o Assentamento as datas importantes da classe trabalhadora?". A resposta parece estar, entre outros aspectos, na prática mística, uma vez que o boletim de educação n° 01 — Como deve ser uma escola de assentamento, publicado em 1992, faz referência à mística da seguinte forma:

> Os conteúdos da mística são os valores da justiça, igualdade, da liberdade; é o companheirismo, a solidariedade, a resistência. A expressão ou a forma da mística pode ser um gesto, um símbolo, um grito, um canto, uma camiseta, uma reza, uma caminhada, um sacrifício. Luta com festa. Tem mais força quando envolve a participação ativa de todo o grupo (MST, 2005, p. 47).

Nota-se que a mística se traduz na realização de atividades que envolvem o espaço escolar e toda a comunidade do assentamento. Segundo os documentos citados, a mística visa celebrar as ações passadas, reportando momentos marcantes para o coletivo daqueles que compõem o MST. Rememorar datas marcantes na história do Movimento permite perpetuar na memória os acontecimentos que sustentam simbolicamente a identidade Sem Terra. Além de ser um momento de expressão cultural, artística e de vivência social, a mística também se reveste de um ato político, demarcando, através de uma prática comportamental, a intencionalidade de qual memória histórica se pretende preservar.

No artigo *Por uma Memória Histórica: reflexões sobre a mística no MST*, fruto da pesquisa de mestrado intitulada "A Prática da Mística e a Luta pela Terra no MST", do autor Fabiano Coelho, é destacado como a prática da mística é utilizada pelo Movimento para fortalecer a construção da memória histórica do MST. A partir do conceito de representação, o autor entende a mística como representações que o Movimento constrói para sustentar sua concepção de mundo e de realidade. Através desse conjunto de representações, o MST estabelece uma comunicação com seus integrantes transmitindo valores, legitimando sua luta e demonstrando os elementos que são tidos como referenciais para o Movimento social e para todos que fazem parte dele. Em sua análise, o autor diz:

> Na mística, sempre se procura destacar o Movimento como "herdeiro" das lutas sociais históricas no campo, e construir representações negativas sobre os inimigos da organização. É possível dizer que o fazer da mística produz a imagem do Movimento como se fosse o "redentor da história". Para tanto, cria-se uma "memória histórica" para o grupo que, por vezes, é sistematizada de forma distinta da "memória oficial". As apresentações de mística buscam

> o processar de uma "lógica histórica", em que são retratadas a intensa opressão e violência sobre a classe trabalhadora, desde a América Portuguesa, território que hoje é compreendido como Brasil (COELHO, 2013, p. 3, grifos do autor).

A memória histórica construída pelo MST se faz por meio da valorização de datas importantes para o movimento/assentamento, como por exemplo, data de ocupação do assentamento e nomes de personalidades vistas como líderes populares e consideradas referências para o grupo. Nota-se a intencionalidade do MST ao colocar em evidência seus próprios "heróis" e contrapor os personagens que a História tradicional consolidou no contexto de formação da identidade nacional. Segundo Caldart (2004, p. 377), "Neste momento, os sem-terra se sentem herdeiros de todos eles, e nessa herança procuram encontrar a força de que precisam para continuar a lutar e a construir seu Movimento". Assim, Martins (2017, p. 95) enfatiza que

> A memória tem, certamente, duas acepções: a correspondente à memória pessoal, à lembrança particular do indivíduo, e a referente à cultura, constituída pelo conjunto da evolução temporal da sociedade e dos vestígios que, nela, foram conservados para além de seus respectivos momentos presentes. O caráter histórico reside na função constitutiva da memória para a identidade dos indivíduos e de suas respectivas comunidades.

De certo, a mística é praticada em todas as atividades educativas, mas no âmbito do ensino de História cria a necessidade de repensar como acontece essa centralidade direcionada às datas e marcos significativos, pois utilizando-as a partir de uma perspectiva única, sem relacioná-la aos contextos, a multiperspectividade dos fatos torna-se comprometida.

Nas primeiras aproximações com o campo empírico, verificamos que a prática da mística acontece baseada nas prescrições da proposta desenvolvida pelo MST. A escola escolhida para o presente estudo desenvolve o projeto denominado "Abril Vermelho", mês de luta para o Movimento, que consiste numa série de atividades culturais com apresentações teatrais, palestras, exibição de filmes, roda de conversa, produção artística dos alunos como painéis de fotos, poesias, entre outros elementos. O nome do projeto faz referência ao assassinato de dezenove Sem Terras, provocado por policiais militares, no dia 17 de abril de 1996, na cidade de Eldorado do Carajás, no sul do Pará.

Como marco histórico dos conflitos pela terra no Brasil, a data passou a ser utilizada pelo Movimento Social como homenagem à memória dos trabalhadores vítimas do massacre, e também como pauta de resistência, uma vez que o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária foi instituído através da lei n° 10.469, de 25 de junho de 2002. Assim, no calendário do MST através das reuniões, atos públicos, marchas e também no currículo escolar dos

acampamentos e assentamentos, a mística faz alusão ao ocorrido em Carajás, reacendendo na memória dos integrantes um passado que deve ser lembrado.

Para além de uma simples datação temporal, através da mística, o passado para o MST é recordado a partir das situações (carências de orientação) que surgem no presente. E esse chamamento às lembranças, à recordação, à encenação das trajetórias das lutas e às conquistas servem como um rememorar das experiências passadas, bem como das referências históricas que carregam sentido para o agir presente e para a construção de outros futuros.

> A orientação cultural da vida humana prática, mediante a experiência interpretada do passado, é uma atividade criativa dos seres humanos. Ela se conecta sempre com interpretações prévias, inseridas afetivamente nas circunstâncias da vida humana (RÜSEN, 2016 p. 219).

Como prática da mística, o Boletim de Educação n° 1: Como deve ser uma escola de assentamento, prescreve no item 9 que "A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular", apresenta algumas formas de praticar a mística no dia a dia da escola, entre as quais citamos: cantar o Hino e hastear a bandeira do MST na escola; comemorar os dias importantes da história de nossa luta; participar das ações em conjunto com os Assentados. Essas práticas também significam formas de garantir a coesão e a mobilização constante dos integrantes, reafirmando quem são e o objetivo de permanecerem firmes na luta. Ou seja, relacionar sua existência com a existência do grupo e sua luta, como nos lembra Martins ao descrever o processo racional da consciência humana:

> O indivíduo, como agente racional humano, define-se substantivamente como um ser para cuja existência, para cujo sentido de ser é indispensável vincular a consciência do todo (do grupo, da sociedade) com a consciência de si. É o conjunto que serve de referência global para a situação particular do indivíduo, manifesta no contraste inicial e incontornável da descoberta do outro, não apenas na diferença física ou psicológica, mas também na história e na cultura (MARTINS, 2017, p. 95).

Na semana do marco histórico do MST, a escola pesquisada realizou um cronograma de atividades e apresentações. A imagem a seguir demonstra o cenário montado para a realização das atividades.

Figura 1: Cenário produzido para a prática da Mística em evento realizado pelo Colégio Estadual do Campo João Pedro Teixeira, entre os dias 15 e 17 de abril de 2019

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Podemos identificar, na fotografia, símbolos relacionados ao trabalho no campo (ferramentas, alimentos, cereais), a bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Brasil e cartazes com fotos e frases enfatizando o massacre em Eldorado dos Carajás e outro acontecimentos que marcaram o surgimento do assentamento. Nesse sentido, o ato de rememorar se relaciona com a cultura histórica na medida em que a sociedade interpreta e representa seu passado. Na Figura 1, apresentada anteriormente, verificamos a expressão da dimensão estética da cultura histórica destacada por Rüsen. De acordo com Martins (2017, p. 97):

> O caráter estético da cultura histórica aparece, sobretudo, em sua estrutura genérica informal, na literatura e nas artes. Teatro, novela, romance, poesia e letra musical, arquitetura, pintura e outras formas da expressão artística registram a percepção, a interpretação e a orientação experimentadas e decantadas pelos respectivos autores.

Nesse sentido, no contexto específico da prática da mística nas escolas do MST, podemos destacar a dimensão estética da cultura histórica, uma vez que a representação do passado acontece como forma de “sentir” e de atuar como memória histórica, não se restringindo à mera representação ou recordação do passado, pois, ao trazê-la para hoje, busca estabelecer sentido de orientação presente e futura. Este conceito se relaciona com as práticas culturais e com o uso que o MST faz do passado, visando construir uma memória coletiva,

ligada ao Movimento Social. Percebemos, então, a íntima relação entre a memória histórica e a identidade e,

> É por esse pressuposto que se pode afirmar que a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, oferecendo uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo (SCHMIDT, 2014, p.32).

À luz do panorama teórico apresentado neste capítulo e das análises conferidas aos documentos produzidos pelo MST, em especial no tocante da disciplina de história, passaremos as análises do dados obtidos através das entrevistas realizadas com os professores de História das escolas de assentamento do Movimento Social dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no qual, por meio do instrumento de pesquisa elaborado, buscou-se analisar na perspectiva dos professores, a contribuição do conhecimento histórico para o MST, bem como as concepções que os professores atribuem a aprendizagem na proposta curricular.

3 CONHECIMENTO HISTÓRICO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

"A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la."

(Eduardo Galeano)

O presente capítulo apresenta os resultados da entrevista realizada e dos questionários aplicados com os professores de História e/ou que ministram aulas de História nas escolas de assentamento do MST, abordando a perspectiva dos professores em relação a contribuição do conhecimento histórico para o MST, bem como as concepções que os professores atribuem a aprendizagem na proposta curricular do Movimento social.

3.1 Os sujeitos da pesquisa e a coleta dos dados

Para a realização da pesquisa contamos com a participação de professores das escolas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST). Os professores em questão, ministram aulas nas escolas de ensino médio e, portanto, são vinculados profissionalmente a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, uma vez que, mesmo sendo escolas ligadas ao Movimento social, a responsabilidade em ofertar tal etapa da educação básica é do Estado da Bahia.

A escolha dos sujeitos entrevistados foi feita com base em alguns critérios: ser professor da escola de assentamento e com um vínculo "efetivo" no quadro docente das escolas. A princípio, o segundo motivo de escolha baseou-se na formação em História, cujo critério não se manteve no processo de pesquisa, pois, por motivo do baixo quantitativo de professores e também da carga horária, estes não ministravam somente a disciplina de sua formação, como também a área de humanas como um todo, ou seja, disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Dentre os entrevistados apenas 01 (uma) professora não possui formação na área de História. Ela é formada em Geografia, mas é a única professora da área de Humanas na escola em que trabalha, e a disciplina de História faz parte da sua carga horária.

Nesse sentido, a pesquisa contém a participação de um professor representante de cada escola que compõem a sede do Colégio Estadual do Campo João Pedro Teixeira, em um total de 03 (três) participantes. Apesar da sede abarcar 04 escolas no seu total, as inúmeras

tentativas de contato com o professor responsável pela área de História do assentamento Monte Alegre não obtiveram sucesso. Quando se diz escola-sede é devido ao fato de o Colégio concentrar o núcleo administrativo e pedagógico em um assentamento específico, enquanto os demais espaços se configuram como escolas anexas localizadas em outros assentamentos.

Como citado na introdução dessa dissertação, o interesse pela pesquisa e consequentemente pelo campo empírico, ocorreu mediante os relatos de uma professora e amiga que, contratada pela Secretaria de Educação SEC-BA, trabalhou durante o período de 1 ano na escola. Através desses relatos sobre as práticas desenvolvidas na escola, dificuldades em transporte e por ser graduada em História e trabalhar com outras disciplinas, passei a ter maior interesse em investigar esse contexto.

Inicialmente, o contato ocorreu com a equipe gestora da escola-sede que se mostrou sempre disponível em contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, informando o quantitativo de professores, contatos, informações sobre transporte que possibilitasse a visita, dentre outras informações. O segundo momento aconteceu com a realização de duas visitas à escola durante o ano de 2019, sendo a primeira para uma conversa informal com o Diretor escolar na época para apresentar o objetivo da pesquisa e esclarecer algumas informações. Em seguida houve a segunda visita, realizada durante a culminância do “Abril Vermelho”, projeto pedagógico da escola que ocorre a mística e marca o calendário de lutas do MST, conforme analisado no capítulo anterior. Os contatos com os professores foram concomitantes às visitas e, apesar dos encontros e desencontros, conseguimos realizar a entrevista e aplicar os questionários.

Como explicado na introdução da presente investigação, utilizamos como referência para o planejamento e execução da entrevista a estrutura do modelo de um guião de entrevista produzido por Amado e Ferreira (2013), no qual se organiza em blocos divididos em objetivos e questões orientadoras, constando no total de quatro temáticas:

1) Trajetória profissional dos sujeitos entrevistados
2) Conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST
3) Currículo de História e Prática Docente
4) História e Aprendizagem

Os blocos foram esquematizados por temas baseados segundo as categorias elencadas e expostas nos objetivos: História, Currículo, Conhecimento histórico, Aprendizagem histórica e Movimento social e, a partir desse ponto, a construção das questões orientadoras da entrevista ocorreu. Utilizamos no questionário com tais questões, adaptando alguns pontos,

diante da necessidade das questões do tipo aberta e visando atingir a compreensão dos sujeitos no momento da execução. Os dados advindos da entrevista e dos questionários foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, do tipo temática. A partir da transcrição das respostas, organizamos as informações com base nas temáticas destacadas e utilizadas no instrumento de pesquisa, buscando dialogar com a discussão teórica da investigação, no qual apresentaremos a seguir.

3.2 Trajetória profissional dos sujeitos entrevistados

Como em qualquer investigação que utilize a entrevista como instrumento de captação de dados e informações, é preciso conhecer e situar-se no "mundo" daquele que narra, tomando consciência de quem ele é e como se constituiu enquanto profissional acerca das suas experiências e motivações sobre seu ingresso naquela área específica, pois as percepções e perspectivas que esses professores apresentam, tanto em relação à História quanto em relação à própria educação, não se encontram dissociadas da maneira com as quais eles se percebem neste universo e isso inclui suas motivações e intencionalidades em fazer parte desse processo.

Apresentaremos os relatos dos entrevistados por temática e de maneira articulada ressaltando os aspectos comuns e/ou discordantes a respeito das categorias escolhidas para a temática em análise. Adotaremos, para fins de investigação, nomes fictícios[13] para os sujeitos com o objetivo de preservar a identidade dos profissionais entrevistados.

De início, perguntamos aos entrevistados sobre as motivações que os fizeram escolher serem professores de História. Utilizamos os relatos para problematizar os aspectos nos quais influenciaram na opção pela carreira docente e principalmente na área de História. Iniciamos com o relato do professor Fábio (nome fictício) ao destacar a escolha pela História:

> É, primeiro ponto que me lembro, é a questão familiar, eu tenho uma tia professora de História e, desde muito jovem despertou em mim uma paixão, a palavra é essa mesmo uma paixão muito grande. Acho que desde a 5ª série, sei lá, não me lembro exatamente, eu já queria fazer História [...]. Inclusive no ensino médio eu fui um aluno com muitas dificuldades na área de exatas e assim eu tinha certeza que eu falava, não, o dia que entrasse na universidade isso acaba porque eu vou fazer aquilo que eu gosto. Então foi

[13] Os nomes fictícios dos sujeitos fazem alusão aos nomes de escolas de assentamento: Lúcia (Lúcia Rocha Macêdo); Fábio (Fábio Henrique) e Maria (Maria Zilda). Buscamos trazer à tona esses nomes a fim de proporcionar mais proximidade dos sujeitos a pesquisa. Essas escolas ofertam o ensino fundamental e o ensino médio.

> uma coisa bem...em relação a esse amor, foi bem tranquilo, esse querer pelo curso de História (FÁBIO, 2019).

Na narrativa do professor Fábio fica evidente dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à influência familiar no processo de escolha. A presença na família de uma tia professora de História se constituiu como interferência positiva na relação com sua decisão e esse direcionamento familiar se torna comum na formação dos gostos e aptidões ainda desenvolvidos na infância e juventude. Além do contexto familiar, o segundo aspecto presente na fala de Fábio se relaciona ao gosto pela História demonstrando uma ligação sentimental com a área, ao mesmo tempo em que expõe a dificuldade que apresentava durante sua trajetória escolar para com as disciplinas consideradas "exatas".

Maria, ao ser questionada sobre o porquê de escolher ser professora de História, apresenta uma outra motivação: a relação com a importância do ensino de História e sua função social. Relata que "a escolha em ser professora de história é o desafio mais bonito e gratificante que existe, o ensino de história é importante na sociedade, ajuda abrir portas para formação de opinião [...]" (MARIA, 2019). Aqui, percebemos que além da satisfação pessoal, a identificação com a História também se fez pelo significativo papel que a História exerce, no sentido de vê-la como importante para a vida, mas também na capacidade de contribuir para a formação de consciência. Assim, ser professor de História se revela como ser coprodutor também dessa função.

Dos entrevistados, somente a professora Lúcia não apresenta formação na área de História, logo sua narrativa não se relaciona a um processo de escolha, mas sim de circunstâncias em que a História foi apresentada na sua experiência profissional. Essa também é a realidade de muitos professores no exercício de suas funções e, então, a professora faz a narrativa: "sou graduada em Geografia. Porém, trabalho num colégio de pequeno porte, e para completar a carga horária que é de 40 horas, aceitei trabalhar com as disciplinas de humanas, inclusive História". A relação com a História em específico para a professora Lúcia se revela pelas condições necessárias para desempenhar seu trabalho, visto que, por trabalhar em uma escola com poucas turmas e com a impossibilidade de completar a carga horária somente com a disciplina de sua formação, foi direcionada a agregar disciplinas afins e, assim, a História passou a fazer parte do seu fazer pedagógico.

Não somente a formação inicial impacta no ensinar História, mas também a maneira como o profissional inicia sua carreira docente, ou seja, suas motivações e escolhas para determinada profissão interferem diretamente na forma como suas práticas no ambiente da

sala de aula acontecem. Outro fator que influencia o ensinar História "está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência e, consequentemente, aborda os conteúdos escolares" (CAINELLI, 2008, p. 136) e todas essas condições juntas refletem diretamente na ação pedagógica.

No caso da professora Lúcia, devido a sua formação profissional, a relação que estabeleceu com a História é baseada nas suas práticas pedagógicas, uma vez que a ciência de referência de sua formação é a Geografia e não a História. Logo, outro saber, outra área de conhecimento, outra epistemologia e consequentemente outra didática refletem nas suas experiências em sala de aula.

Diante das variadas motivações nas escolhas pela docência em História e, em consonância com os relatos citados, destacamos as experiências desses professores tanto com o ensino de História quanto com a educação como um todo. Tais profissionais apresentam um relevante período de exercício na educação, apresentando experiências diversificadas no que tange as etapas e modalidades da educação básica além do trabalho em localidades diferentes, a exemplo de Maria que tem "experiência de coordenação de jovens e adultos, ensino fundamental e ensino médio no colégio do campo" (Maria, 2019). São professores que apresentam uma trajetória expressiva na docência, como podemos destacar na narrativa de Lúcia:

> Trabalho há 22 anos na educação, sempre com as disciplinas da área de Humanas, por ser da minha formação, claro, e trabalhei em algumas cidades diferentes da Bahia, como Belo Campo, Mucuri, Bom Jesus da Lapa, Brumado e atualmente estou em Barra do Choça, trabalhando numa escola do campo (LÚCIA, 2019).

Muitos professores começam a trabalhar na área antes mesmo de findar a formação acadêmica e precisando, inclusive, conciliar estudo e trabalho, alguns abraçam a oportunidade também como forma de adquirir experiência profissional ao passo que se moldam pelos conhecimentos teóricos adquiridos na formação, como é o caso de Fábio:

> [...] durante a faculdade de história eu vou ser contratado pela prefeitura de Vitória da Conquista vou trabalhar 2 anos como educador de rua no Conquista Criança, que é um programa, atualmente uma fundação [...] eu entro na faculdade em 1998 e já começo a atuar na educação de rua [...] e 2001 e 2002 eu já vou trabalhar com a educação em Cercadinho que coincidentemente é próximo do assentamento de onde eu trabalho com o MST. Então meu tempo de faculdade foi trabalhando, 2 anos como educador de rua e 2 anos como professor na zona rural na secretaria de educação. Em sala de aula meu trabalho de docência começa em 2001 agora, com educação desde 1999. Fico até minha formatura. Em 2002, fui aprovado no concurso do Estado, vou pra Caculé que é minha terra de origem, fiz concurso pra lá

> só que o concurso muitas vezes demora e eu só fui chamado em julho de 2003, nesse tempo eu também trabalhei na chapada diamantina numa cidade chamado Piatã que foi quando terminou meu contrato com a prefeitura e até eu ser chamado pelo concurso do estado eu fiquei um período em Piatã que é a terra do meu pai e aí também como professor de história no município de Piatã. Aí depois eu assumo no estado em julho de 2003 lá em Caculé. A minha vinda pra Conquista é devido o casamento, eu me caso em 2006 [...] peço minha remoção de Caculé para vitória da conquista e a partir de 2008 eu venho morar definitivamente aqui, vou trabalhar como vice-diretor 20 horas e como professor de história do EJA [...] ali realmente foi algo muito importante naquele momento porque eu vou trabalhar pela primeira vez com uma modalidade de ensino diferenciada, saio do ensino regular da base curricular comum e vou trabalhar com o EJA e foi uma experiência muito gratificante (FÁBIO, 2019).

Como um dos critérios de escolha dos sujeitos para as entrevistas foi a condição de ser professor de História e/ou que ministra aulas de História nas escolas do campo e assentamento do MST, questionamos a respeito do ingresso desses professores nessas escolas, o tempo de trabalho e se nesse percurso sempre lecionaram a disciplina de História. Através das narrativas evidenciamos que, por mais que os profissionais apresentassem mais de duas décadas de experiência, seja na docência ou na educação como um todo, o ingresso nas escolas de assentamento é muito recente, visto que todos os entrevistados estão há menos de 5 (cinco) anos atuando como professores nessas escolas.

Podemos destacar alguns pontos que possibilitam compreender esse contexto. O primeiro ponto se explica pelo vínculo profissional, pois são submetidos a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, ou seja, são professores de escolas estaduais que ofertam o ensino médio. Assim, o ensino médio nas escolas de assentamento, em específico nas escolas que integram o campo empírico dessa investigação, é uma conquista recente[14] na continuidade dos estudos dos adolescentes e jovens assentados. São escolas que, em sua maioria, ainda se apoiam no espaço físico escolar das escolas municipais que estão ali há mais tempo ofertando o ensino fundamental e acabam servindo de alicerce para a implementação do ensino médio por meio de parcerias firmadas com o Estado.

Com a implementação do ensino médio, os professores que compõem o quadro docente foram remanejados para essas escolas para complementação de sua carga horária ou outros motivos como fechamento da escola na qual lecionavam anteriormente e/ou motivo de excedência de vaga, a exemplo da realidade presente na fala de Lúcia:

> Solicitei minha transferência de Brumado para Barra do Choça, pois em Vitória da Conquista, cidade onde moro, os colégios mais próximos não

[14] No assentamento Eldorado, a implantação do Ensino Médio ocorreu no dia 13 de outubro de 2011, inserido sob o código da SEC 1179113, começando a funcionar a partir do calendário letivo de 2012.

> tinham vaga e como não queria ir para um colégio distante, pedi então para ir para Barra do Choça. Fui transferida para um colégio de grande porte, mas chegando lá percebi que estava excedente. Voltei ao NTE 20 que me propuseram ir para esse colégio, pois lá tinha vaga para 40h e me disseram que ficava na sede. Entendi como sendo a sede de Barra do Choça, quando fui tomar posse é que percebi o engano, mas, mesmo assim aceitei ficar, pois é um colégio onde pode-se dizer que não há violência. Estou satisfeita com a escolha (LÚCIA, 2019).

Tanto a professora Lúcia quanto o professor Fábio destacam a problemática do fechamento das escolas ou de turmas gerando a excedência de professores nas escolas estaduais dado a impossibilidade de completar a carga horária necessária. Então, o ingresso nas escolas do campo e de assentamento se apresentam como solução para o impasse profissional que ambos entrevistados vivenciavam. Contudo, Fábio traz em sua narrativa uma questão bastante pertinente sobre a identificação ideológica na sua decisão em assumir a vaga nessa escola específica:

> [...] acontece que infelizmente a minha escola [...] onde eu era lotado, do qual eu fui vice-diretor e professor, fecha no ano de 2017 e eu fiquei como se diz excedente, ocorre que eu soube dessa vaga real que existia no assentamento e como eu já tinha uma identificação ideológica com a questão do Movimento foi um opção minha ter ido até porque realmente tem que ser uma opção porque o deslocamento é algo assim bem complexo são 50 km de asfalto depois mais 22 km de estrada de chão então, a questão da identificação com o Movimento sem dúvida contribuiu (FÁBIO, 2019).

A partir da narrativa de Fábio é relevante destacar que nos documentos produzidos pelo MST, especialmente o Caderno de Formação n° 18: O que queremos com as escolas dos assentamentos, publicado em julho de 1991, enfatiza que o professor das escolas de acampamento e/ou assentamento “não pode ser um professor qualquer. O professor deve ser alguém que entenda dos conteúdos: matemática, história, português..., Mas isto ainda é pouco. O professor deve participar da vida do Assentamento [...] das ações como um todo” (MST, 2005). O documento ainda ressalta o vínculo que o professor deverá ter com os princípios pedagógicos do MST, compreendendo a proposta do Movimento ligada às lutas dos trabalhadores.

No Caderno da Educação n° 01: Como deve ser uma escola de assentamento, publicado em agosto de 1992, outra referência é feita à vinculação do professor com o Movimento social “os professores de nossas escolas devem ser MILITANTES do MST” (MST, 2005). Para a efetiva militância, o documento elenca cinco pontos essenciais como:

1) Pertença ideológica: é preciso se identificar com os objetivos e lutas do MST. “Não importa se o professor é de ‘dentro’ ou ‘fora’ do Assentamento. Pertença ideológica é uma opção que se constrói na luta” (MST, 2005).

Esse ponto chama a atenção quando estabelecemos um paralelo com a narrativa do professor Fábio ao colocar que “já tinha uma identificação ideológica com a questão do Movimento” e mesmo não fazendo parte daquela realidade, do assentamento ou do MST, “[...] a questão da identificação com o Movimento sem dúvida contribuiu” na sua opção em lecionar na escola.

2) Clareza Política: existe um objetivo com essa proposta de educação e de ensino e é preciso que o professor tenha em mente a intencionalidade do seu trabalho e principalmente clareza de que a educação é um dos instrumentos de luta do MST.

3) Consciência de Classe: o professor também é um trabalhador e deve se identificar com as lutas de um Movimento de trabalhadores que anseiam transformações.

4) Amor pela causa do povo e crença profunda no seu trabalho: neste ponto é ressaltado que o professor precisa acreditar no seu trabalho mesmo diante de situações que são vistas como dificuldades e obstáculos, encorajando os demais para que as limitações sejam superadas.

5) Disciplina Pessoal: os objetivos pessoais e profissionais quando em consonância com os objetivos do Movimento favorecem a conquista de metas e o desenvolvimento do trabalho coletivo. Aqui, o Setor de Educação é definido como uma organização em que o trabalho coletivo no âmbito da educação acontece.

No caso específico dos três professores entrevistados constatamos que não participam efetivamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas mesmo assim estão inseridos nesse contexto social, nas escolas do Movimento e, concretamente no seu fazer pedagógico são chamados a desempenhar atividades específicas para aquela realidade educacional. Estes critérios prescritos no documento do Movimento não foram considerados nos assentamentos aqui investigados, ao menos no que se refere às Escolas de ensino médio.

O Caderno de Educação aborda ainda que os professores demonstram militância quando: buscam sempre trabalhar em conjunto com outros professores, especialmente no planejamento das aulas; participam de momentos de festas e de convivência informal dos assentados; ajudam a organizar a equipe de educação do assentamento, entre outros aspectos.

Quando questionados se já participaram de algum movimento social, apenas o professor Fábio confirmou envolvimento com movimentos sociais ainda durante a faculdade

de História. Assim, podemos relacionar esse engajamento também ao motivo pelo qual contribuiu para seu ingresso e permanência na escola de assentamento.

> [...] desde a época da faculdade de História aqui em Vitória da Conquista eu já tinha sido militante da CMP que é a Central de Movimentos Populares e sempre tive aproximação com o MST, eu nunca fui do Movimento mas eu tinha uma proximidade então, nós militávamos juntos em várias questões inclusive ocupações que foram feitas como a ocupação em 2002 no Ginásio Raul Ferraz com mais de 400 famílias e que depois essas famílias acabaram sendo felizmente deslocadas para onde hoje é o Vila América, na verdade meio que houve um sucesso naquela empreitada que eram famílias aqui em Conquista que viviam de aluguel e em condições de moradia bem ruins, esse trabalho foi um trabalho bem feito e assim como sempre, existe uma ligação entre alguns movimentos sociais, então o próprio pessoal do MST, eu já conhecia a muito tempo, nós lutamos juntos nesse trabalho (FÁBIO, 2019).

A partir dessa primeira temática em que a formação, a trajetória como professores, as experiências e as motivações na profissão, a relação com a disciplina de História e a vinculação com movimentos sociais se constituiu, tratamos no próximo ponto sobre o conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST. Nessa temática, o objetivo que norteou as questões foi o conhecimento que os professores têm a respeito da produção pedagógica do MST, do currículo e da Pedagogia da História.

3.3 Conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST

Ao analisar a proposta pedagógica do MST, uma série de elementos são colocados quanto a educação proposta para as escolas de assentamento. Como destacado nos capítulos anteriores, esses elementos vão desde os princípios filosóficos e pedagógicos aos objetivos das escolas, estrutura, metodologias de ensino, proposta curricular e até características necessárias que envolvem os sujeitos que compõem a relação ensino e aprendizagem, como alunos e professores. Mas não se restringem apenas a esses elementos. Pensar a escola do campo e do MST é complexo, é dinâmico.

As narrativas permitem estabelecer uma relação direta com os itens que nortearam as questões orientadoras da presente temática e consequentemente também vinculadas às respostas dessas questões. A começar pelo questionamento feito a respeito do conhecimento que esses professores têm sobre a proposta pedagógica desenvolvida pelo MST. Dos três professores entrevistados dois afirmaram ter conhecimento sobre a existência de uma proposta pedagógica estruturada e pensada pelo Movimento para suas escolas, contudo, desconhecem

seu conteúdo, isso no sentido de uma capacitação, formação ou até mesmo dos próprios interesses em conhecer e ter acesso a essa proposta.

> Existe sim o material, para o ensino nós não trabalhamos. Esse material é trabalhado pelos professores do fundamental posso até procurar saber, mas, honestamente no médio não, nós não trabalhamos com nenhum material específico, inclusive como eu disse, a grande preocupação é mesmo com a questão metodológica isso sim nós discutimos de forma prévia (FÁBIO, 2019).

Quando perguntado sobre a existência de alguma formação/capacitação destinada aos professores em que a proposta tenha sido apresentada ou a forma em que foi apresentada, a professora Lúcia responde que "existe formação de professores em Salvador, acredito que uma vez ao ano, mas nunca fui. Nesse período deve ser apresentado algum material". Já a professora Maria também desconhece o conteúdo da proposta ou qualquer outro material pedagógico produzido pelo MST destinado às escolas de assentamento e consequentemente qualquer tipo de capacitação.

No relato de Fábio, é destacado que por ser uma escola do ensino médio, é seguido o currículo das escolas estaduais da Bahia e apenas a disciplina de agroecologia entra como parte diversificada desse currículo devido a especificidade da escola do campo.

> Eu quero que a gente faça uma separação. Vamos lá, eu sou professor do estado no ensino médio. E, no currículo hoje a única disciplina que nós temos que não é dentro da grade curricular comum, se chama agroecologia, é a única disciplina no ensino médio que nós temos que é da área diversificada. O que entra é essa disciplina de agroecologia todas as que nós temos são disciplinas da base curricular comum (FÁBIO, 2019).

A agroecologia está inserida nas sugestões de conteúdos e disciplinas propostas para as séries finais do ensino fundamental. No texto: Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta, elaborado pela equipe do Setor de educação do MST e publicado em janeiro de 1995, a agroecologia está embutida no desenvolvimento da disciplina denominada Educação Ambiental. Como parte diversificada do currículo, essa disciplina apresenta "visão sistêmica do empreendimento, técnicas agrícolas alternativas, princípios de agroecologia e preservação ambiental, reaproveitamento de produtos e resíduos, adubação orgânica e adubação verde, alimentação de animais, risco dos agrotóxicos" (MST, 2005, p. 226).

A prática da agroecologia, como atividades e técnicas alternativas na agricultura também está destacada na proposta pedagógica do MST como forma de trabalhar a

aprendizagem partindo da prática, olhando a realidade e identificando nela desafios a serem superados e consequentemente buscando soluções para essas necessidades.

Ainda que na narrativa do professor se evidencie que a proposta pedagógica do MST não se efetiva como currículo prescrito na escola de assentamento, o docente destaca um importante aspecto:

> O que ocorre é que quando nós temos um processo de um vínculo com o Movimento nós discutimos muito nas reuniões principalmente durante a semana pedagógica qual a metodologia, como que nós vamos trabalhar, então mesmo as disciplinas do currículo sendo as mesmas disciplinas o foco é diferente então por exemplo eu trabalho dentro do MST com todo uma concepção freiriana, por exemplo, eu tenho muitos alunos que ficaram muito tempo sem estudar, nessas turmas, é bom deixar claro, a questão idade série é bem diversificada, não são só adolescentes certo?! nós temos ali alguns alunos já com idade bastante avançada e teria um perfil de aluno do EJA no qual eu já tinha uma experiência e cabe bastante a metodologia freiriana. No que diz respeito a avaliação por exemplo, nós percebemos uma grande dificuldade com a escrita então como que nós vamos avaliar esse aluno? aí nós vamos de verdade pra questão mais da oralidade a questão da experiência ou seja aquilo que eles já vivenciaram a realidade deles, aí você pega o tema que nós estamos trabalhando vou dá aqui um exemplo claro pra você, vou trabalhar com revolução industrial então geralmente essa aula de revolução industrial vai ter um foco muito baseado no que eu vou explicar pra eles, o surgimento da máquina, a questão da alta produtividade o que que isso gera, a questão do capitalismo como esse se fortalece. Nesse momento, quando eu trabalhar com revolução industrial com os alunos do MST essas informações obviamente elas são passadas só que você tem um outro foco que é mostrar por exemplo o que acontece com o trabalhador quando ele sai do campo e vai trabalhar na cidade então ele agora não é mais dono do seu processo de produção ele agora se torna empregado aí qual é a relação que ele tem com o patrão como é que isso se dá...(FÁBIO, 2019).

Através da narrativa extensa do professor percebemos que de fato a proposta pedagógica do MST e seus parâmetros não são apresentados aos docentes e apenas no processo didático procuram aproximar o currículo prescrito do Estado com as demandas, as realidades e as experiências dos alunos assentados. Ou seja, ao escolher/abordar determinados conteúdos da disciplina História ele aproxima/relaciona com a realidade dos alunos e do próprio movimento, estabelecendo aproximações com o que o Movimento considera a função da História – rememorar o passado para fortalecer a luta presente. O professor destaca a influência da metodologia freiriana nas suas práticas em sala de aula e isso denota, de certa forma, uma aproximação com a proposta pedagógica do MST, uma vez que muitos dos escritos de Paulo Freire, sobre educação, encontram-se intimamente presentes nessa proposta pedagógica. Contudo, embora seja uma prática sistematizada pelo professor, percebe-se que

isso ocorra mais por sua formação, trajetória profissional e vinculações ideológicas (por ele mesmo descritas) e não por seguir as prescrições educacionais do MST.

Dado o desconhecimento dos professores em relação ao conteúdo do material elaborado pelo MST como referência pedagógica para as escolas de acampamento e/ou assentamento, torna-se importante enfatizar que os mesmos não utilizam nenhum material vinculado ao Movimento em suas aulas. Assim, no processo de continuidade das perguntas, quando destacado um elemento específico da proposta pedagógica e que se direciona como mais ênfase aos professores de História, a chamada Pedagogia da História, os professores entrevistados não apresentam compreensão sobre a Pedagogia da História, sua definição ou o que ela se propõe a ser.

Na construção de um novo jeito de se pensar a educação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se coloca como "sujeito educativo" e elabora um conjunto de matrizes pedagógicas que se definem como práticas fundamentais para que esse processo educativo específico do Movimento aconteça. Como salientado em outros momentos dessa investigação, a História adquire destaque ao ser colocada como uma dessas matrizes ou pedagogias e, juntamente com elementos importantes como o trabalho e a luta social, é compreendida como indissociável ao Movimento e aos seus sujeitos. Uma vez que o conhecimento dessa Pedagogia ocorre, principalmente por parte dos professores de História,

> A escola pode *guardar a raiz* do Movimento, ajudando no cultivo da memória do povo e na formação de sua consciência histórica. Foi aprendendo do passado que o MST se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes, cultivando a memória de sua própria caminhada. A história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. E não há como se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica, o que requer dois aprendizados importantes: o primeiro, que geralmente os Sem Terra começam a aprender no acampamento, é de que sua vida também é história, e que já estão sendo sujeitos da história; o segundo, de construção mais complexa e demorada, é passar a olhar para a realidade com uma perspectiva histórica. Enxergar cada ação ou situação em um movimento entre passado, presente e futuro, e compreendê-las em suas relações com outras ações, outras situações, uma totalidade maior (MST, 2005, p. 257, grifo do autor).

Por meio do fragmento citado, identificamos que a concepção de História para o MST não se apresenta apenas como uma forma de compreender o passado como experiência por meio das lutas e da historicidade do Movimento social ancoradas na memória, mas também percebemos que o objetivo é perceber o passado articulado com diferentes temporalidades e situações, fazendo com que os indivíduos se percebam inseridos nesse contexto, ou seja,

como coprodutores de histórias, o que contribui significativamente para a compreensão da identidade Sem Terra. Ao deixar claro essa concepção, o MST

> Também espera que as escolas encontrem métodos adequados de fazer o estudo da história, de modo que ele passe a ser uma necessidade e um prazer, e que o próprio dia a dia da escola seja uma oficina de fazer e aprender história (MST, 2005, p. 257).

A falta de compreensão dos professores em relação a Pedagogia da História, faz com que esse conhecimento não ocorra de maneira encaixada com a ideia central pensada pelo Movimento e por mais que, no seio de suas práticas os professores procurem, mediante estratégias didáticas, se aproximar daquilo que seria importante trabalhar dentro do ensino de História numa escola de assentamento, a apropriação dessa percepção e o trabalho sistemático com a disciplina se tornaria mais significativa e principalmente articulada com o real sentido de se ensinar História numa escola do MST. Com isso, é visível as descontinuidades entre o projeto pedagógico do MST e a prática desses professores no ensino médio nas escolas investigadas.

Na próxima temática, tratamos como os professores concebem a importância (papel/lugar) da disciplina História no currículo escolar e de que forma, por meio das suas práticas, conseguem relacionar os conhecimentos históricos com as temáticas que envolvem a escola de assentamento.

3.4 Currículo de História e prática docente

Aproximando da prática docente e do fazer pedagógico através das narrativas dos professores, perguntamos como os professores planejam suas aulas e qual material pedagógico que eles utilizam. Lúcia destaca a dificuldade em realizar o planejamento de suas aulas no momento de sua carga horária de trabalho reservado pra isso, a chamada Atividade de Classe (AC):

> Planejo, na maioria das vezes em casa, apesar de ter que cumprir 10 horas de AC toda semana. Porém, na escola não tem computador para o professor e menos ainda internet. Como é difícil ter que ficar levando o notebook para o colégio que fica distante de onde moro, prefiro fazer em casa mesmo (LÚCIA, 2019).

Tanto Lúcia quanto Maria relataram que utilizam materiais como livros, revistas, filmes, o próprio livro didático, jornais e cartazes como suporte metodológico para a preparação de suas aulas. Apesar da diversidade em relação a esses recursos didáticos, as

professoras não esclarecem como esses materiais são utilizados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não atuam sozinhas na construção do conhecimento. Os critérios de escolha e de uso desses materiais precisam estar bem definidos para que o objetivo da aprendizagem seja alcançado, no entanto esses critérios não foram explicitados na fala das professoras.

Já o professor Fábio diz: “preparo muitas vezes preocupado em preparar estratégias de como fazer com que aquela aula seja mais uma espécie de oficina em que haja uma interação com o aluno do que propriamente conteúdo”. Verificamos que para o professor não basta somente a transmissão do conhecimento histórico; ele prioriza uma interação do aluno com o próprio conhecimento. Como destaca Schmidt (1996, p. 118):

> A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode propiciar a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade na qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento.

Outro ponto destacado por Fábio é a utilização da mística também como estratégia metodológica nas aulas de História:

> É necessário realmente a participação, o debate, o que você pensa mais são estratégias. Lá existe dentro da cultura deles chamado mística que são peças de teatro onde eles conseguem retratar muito bem a vivência, a realidade então, essa questão da mística praticamente é um instrumento, uma ferramenta que eu utilizo bastante durante o ano então, pegamos um tema, dentro desse determinado tema que foi discutido, que foi debatido você faz uma mística então ali em cima daquela mística visualizando a reflexão a gente sempre percebe que ela é mais apurada e eles gostam eles têm uma facilidade incrível com isso é impressionante então existe essa forma e essa preocupação (FÁBIO, 2019).

A mística é apresentada nos documentos do MST como prática que deve permear todo o processo educativo do Movimento, processo esse que não se restringe apenas ao espaço escolar. Ela é vista como atividade que possibilita a ressignificação dos acontecimentos, da luta, na medida em que busca também a representação do passado ou até mesmo da realidade presente como forma de reafirmar a continuidade do MST. Nesse sentido, por mais que o professor Fábio tenha um desconhecimento integral da proposta pedagógica do MST, é possível identificar, através da sua narrativa, que em suas práticas alguns elementos dessa proposta estão presentes.

Nenhum dos entrevistados relatou o trabalho com fontes históricas na sala de aula para que, por meio desse importante elemento no ensino de História, o aluno possa construir e estimular a criticidade e a multiplicidade das evidências que possibilita a construção do fazer

histórico e a forma como a história é escrita, uma vez que a utilização de fontes nas aulas de História permite o desenvolvimento da interpretação.

Quanto a utilização do livro didático pelos professores, somente Lúcia e Maria o utilizam em sala de aula. Notamos, por meio das falas, que os livros utilizados na escola-sede pela professora Lúcia e na escola anexo pela professora Maria são distintos e suas escolhas não foram definidas em conjunto, mesmo sendo a escola anexa submetida a escola-sede. Os livros didáticos citados pelas professoras fazem parte da relação de livros aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e se constituem como os mesmos utilizados em escolas da zona urbana, ou seja, mesmo sendo uma escola do campo e de assentamento, essa especificidade não é levada em consideração.

Somente o professor Fábio não utiliza nenhum livro didático, optando pela realização de "apontamentos", como destacado em sua fala "eu ainda trabalho muito, muito com apontamento, ou seja, eu explico o assunto aí depois de organizar ali o assunto a gente vai colocar os pontos principais do que foi trabalhado, [...] durante a aula a ideia é que tenhamos um espaço para a discussão e debate". A não utilização do livro didático pelo professor Fábio é compatível com o que em muitas pesquisas sobre o livro didático no Brasil retratam: o professor, além de ser o detentor da escolha, demonstra efetivamente sua intencionalidade no que tange ao uso do livro didático em sala de aula. Em relação ao professor, Caimi (2010, p. 103) afirma que "é, certamente, o maior protagonista desse enredo, dada sua responsabilidade pela escolha e sua intervenção nos procedimentos de uso do livro didático no cotidiano da sala de aula". Sobre o livro didático, a autora destaca que:

> Não obstante reconhecermos o caráter prescritivo que o livro tem assumido na dinâmica curricular escolar, não se pode ignorar que ele é um objeto cultural operado por sujeitos que atuam sob determinadas condições históricas, apoiando-se em outros suportes de conhecimento e recursos didático-metodológicos (CAIMI, 2010, p. 103).

Mesmo diante dos problemas e desafios que os livros didáticos apresentam, principalmente os livros didáticos de História, é importante ressaltar que este ainda é visto como um dos únicos instrumentos que auxiliam os professores no seu trabalho em sala de aula dada a precarização das condições escolares e a ausência ou o pouco investimento público em materiais e recursos para as escolas. Em diversas situações o aluno possui somente o livro didático fornecido na escola como ferramenta de pesquisa e acesso ao conhecimento.

A trajetória do uso do livro didático no cotidiano escolar está norteada por uma série de questões que afetam diretamente a escolha desse material por parte do professor e a

maneira como estes enxergam o livro a partir das perspectivas de uso na sala de aula. De fato, o trabalho com o livro didático, a política de escolha e avaliação, o processo de produção e a qualidade dessas obras evoluíram ao longo dos anos, mas, ainda assim, necessita, principalmente a partir do trabalho do professor em sala de aula, de cuidado e criticidade para que este não seja usado de forma única ou até mesmo engessada.

> Entendido atualmente como um suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura que entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático é também considerado um importante instrumento de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações. Nessa perspectiva, espera-se que o professor não tome o livro didático como uma prescrição e/ou imposição ao seu trabalho, lançando mão de outros materiais pedagógicos e refutando as proposições do livro que não condizem com a sua proposta de trabalho (CAIMI, 2010, p.110).

Dando seguimento a temática de Currículo de História e Prática Docente, perguntamos aos professores entrevistados sobre a relação entre os conteúdos da disciplina de História com outras atividades da escola e como estes estabelecem essa associação nas suas práticas e alguns pontos chamam atenção nas narrativas. Lúcia responde que “sempre relacionando com vivências e experiências dos moradores, com lembranças do passado, com as experiências atuais, com as mudanças ou permanências de situações”. A professora cita exemplos como: “situação de exploração, desigualdade, o problema da reforma agrária, costumes, cultura, entre outras”.

Ao questionar a professora sobre os conteúdos de História que ela considera importantes tanto para ser trabalhado na aula de História quanto para fazer relação com outras atividades, Lúcia cita: “os que trata da História do Brasil, que envolve reforma agrária, colonização, africanos no Brasil e a exploração do africano, a Lei de Terras, Primeira República, Era Vargas, Regime Militar e também a nova ordem mundial do Brasil, enfatizando os governos pós ditadura”.

Podemos identificar na fala da professora que ela compreende a necessidade de relacionar o conhecimento histórico com as questões da vida prática dos alunos, todavia, com aa sua fala, essa associação não se apresenta bem definida e articulada na prática, ao menos não explicita nas respostas exemplos sistematizados que nos possibilitasse uma melhor compreensão dessa prática.

A relação com a realidade, a vivência, as experiências são elementos presentes nas falas de todos os entrevistados, como na de Fábio:

> Procuro sempre fazer a ponte então se você for olhar a sequência do que vou trabalhar de história do Brasil essa sequência ela vai pegar ali desde a chegada dos portugueses, pau brasil aí o período da cana de açúcar, o que eu quero colocar é isso sempre fazendo uma relação uma ponte com essa realidade por exemplo, escravidão aí a gente vai trabalhar com o trabalho rural escravo tem como você construir uma ponte com o trabalho rural é mostrando por exemplo que ainda existe no Pará a escravidão contemporânea. Então são essas associações que nós fazemos e que talvez é algo que seja bem diferente do que acontece na zona urbana (FÁBIO, 2019).

Nas narrativas de Lúcia e Fábio é possível perceber que consideram que os conteúdos importantes a serem trabalhados no contexto de uma escola de assentamento estão relacionados a temas que possibilitem fazer uma relação mais próxima com as questões sociais do assentamento como reforma agrária, Lei de terras, entre outros.

> Todo material que a gente consiga fazer relação com a questão da luta de classe com a questão da de como é a questão da exploração sempre a gente vai buscar um assunto que a gente consiga construir essa ponte não tenho dúvida. Processo de cercamento na Inglaterra quando você tem um processo forçado de êxodo rural, feudalismo que é esse mundo no campo como essas relações se estabelecem quem é o dono da terra aí é impressionante como eles conseguem muitas vezes relacionar, você vai pegar revolução industrial porque o êxodo rural vai aumentar absurdamente pós revolução industrial então tudo isso aqui nós vamos trabalhar sem dúvida alguma (FÁBIO, 2019).

Nessa direção, é preciso que nas aulas de História o esforço aconteça para que a relação entre o que se aprende e o que se vive seja cada vez mais próxima, dando sentido ao conhecimento adquirido, uma vez que esses alunos também carregam conhecimentos prévios advindos de opiniões, pré-conceitos, experiências e crenças. Como ressalta Abud (2005, p. 26),

> Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos da aprendizagem entram em jogo, como analogia e a empatia.

Nesse processo, o professor precisa pensar e executar estratégias de ensino para que o conhecimento histórico seja trabalhado e construído de forma dinâmica. Essa autonomia do professor se baseia na concepção, como já destacada na presente investigação, de que a escola apresenta uma cultura própria. Assim, os professores através das suas práticas criam instrumentos de trabalho e de intervenção. Contudo, ainda são inconstantes as relações entre

“currículos e programas, a cultura escolar e a vivência dos sujeitos escolares” (ABUD, 2005, p. 30). Por isso,

> Pensar o professor e o aluno como sujeitos do conhecimento e a escola como um espaço de produção de conhecimento e não apenas como um lugar de disseminação de conhecimentos produzidos passa a fazer parte deste repensar sobre a forma de ensinar história e traz em seu bolo o questionamento da seleção de conteúdos (CAINELLI, 2019, p. 95).

Ao enfatizar os determinados conteúdos que os professores consideram mais importantes a serem trabalhados naquela realidade escolar específica, fica evidente que essa escolha, ou até mesmo essa percepção de que alguns conteúdos possibilitam estabelecer mais relação com o cotidiano, decorre dessa intencionalidade na escolha dos conteúdos já que esse processo é influenciado por fatores sociais, políticos e pedagógicos. Nesse sentido, Cainelli (2019, p. 95) apresenta:

> Não há neutralidade em relação ao que ensina e se aprende na escola, sendo a compreensão que elaboramos sobre a História, suas abordagens e ensino, o que estará presente na ação profissional dos professores na cultura da escola e nas salas de aula.

A escolha dos conteúdos também apresenta ligação com os instrumentos e ferramentas que os professores utilizam no processo de ensino e aprendizagem. A respeito dos recursos metodológicos, Lúcia realiza “aulas expositivas com utilização de recursos audiovisuais, materiais impressos, músicas, aula de campo e apresentação de seminários”. Para Fábio, a carência estrutural da escola impossibilita o uso de recursos visto que

> só é possível existir aula do estado no MST, lá no assentamento graças ao município se não fosse a estrutura física e as ferramentas oferecidas não teria condições de nós trabalharmos então o data show, o som tudo que nós temos ele é do município o que existe lá é a coletividade (FÁBIO, 2019).

E continua:

> Eu uso pouco porque só temos um data show, uma caixa de som, temos hoje uma TV interativa que também é possível trabalhar mas os recursos são muito limitados eu fico muito no quadro e muito nesse modelo de aula como ia lhe dizendo nessa aula do debate trabalhando ali com a mística, simulando um júri, são técnicas que a gente vai e coloca um aluno pra defender um posicionamento outro aluno pra defender outro, mesmo que ele discorde daquilo mas pra ver a capacidade que ele vai ter ali de convencimento para poder dialogar então, a gente trabalha muito em cima disso, mais é precário muito precário (FÁBIO, 2019).

Podemos identificar a realidade de muitas escolas públicas na fala de Fábio, pois muitas delas não dispõem de equipamentos tecnológicos ou recursos mais acessíveis para que o trabalho em sala de aula aconteça de maneira mais diversificada. O professor explicita também a opção pelo trabalho com o debate e isso o permite lidar com a subjetividade dos alunos, privilegiando o posicionamento crítico através da habilidade argumentativa. Não fica claro como Fábio trabalha essa subjetividade dos alunos diante da objetividade característica do conhecimento histórico e como esse conhecimento adquirido viabiliza a relação com a vida prática. A mística aparece novamente na fala do professor como estratégia de ensino e como recurso didático diante da precariedade de instrumentos tecnológicos na escola.

No próximo ponto, trataremos sobre a aprendizagem em História na perspectiva dos professores, tendo como destaque o aprendizado dos alunos e a relação com a disciplina de História.

3.5 História e aprendizagem

Com relação ao processo de aprendizagem dos alunos na aula de História, a partir da concepção dos entrevistados, Maria apenas destaca a "exposição das aulas". Essa concepção de aprendizagem citada pela professora por si só não define ser uma aula tradicional, em que os alunos são colocados como passivos e receptores de conhecimento, mas é preciso que a problematização do conhecimento histórico ocorra num processo interativo com os estudantes. Nas palavras de Silva (2019, p. 121):

> A metodologia de aula expositiva é um importante tipo de explicação dos acontecimentos históricos, mas deve ser completada com fontes de natureza diversas, tornando-a produtiva para o aluno. Em aula expositiva, pode-se desenvolver a imaginação cognitiva do aluno e a empatia pela História. Todavia, essa não deve ser apenas a metodologia frequente como práticas de aulas para ensinar jovens.

Fábio apresenta uma visão diferente de Maria em relação a aprendizagem em História, uma vez que, para o professor, os alunos "conseguem assimilar bem a proposta dentro de história, é fácil em comparação com outras áreas do conhecimento, é fácil você conseguir fazer uma relação com a realidade deles". Já para Lúcia:

> Os alunos geralmente não gostam muito de disciplina teórica. Eles, principalmente do turno noturno, têm dificuldade para ler e interpretar. Como História requer muita leitura, eles têm uma certa dificuldade, principalmente História Geral, que está muito distante da realidade deles (LÚCIA, 2019).

Na fala de Lúcia fica exposto que os alunos têm uma relação difícil com a leitura e como, na concepção da professora, a História exige que este aluno desenvolva bastante a leitura, eles não gostam da referida disciplina. Nessa narrativa podemos perceber a visão da História somente como disciplina estritamente teórica, daí a importância de se trabalhar o ensino de História o conhecimento com as questões práticas da vida. Assim, para Schmidt (1996, p. 118):

> Ensinar História passa ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. É fazer o aluno entender que o conhecimento histórico não se adquire como um dom – como comumente ouve-se os alunos afirmarem: "eu não dou para aprender História" – nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal...

No texto *Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades*, Caimi (2012) apresenta resultados da pesquisa realizada por Castanho (2001) em que são averiguadas as memórias de adultos sobre os professores que marcaram sua trajetória escolar. Dos aspectos marcantes sinalizados pela autora, a partir dos estudos de Castanho, dois pontos contribuem para analisarmos as narrativas aqui apresentadas sobre a forma com que os alunos aprendem História.

No primeiro ponto os adultos destacaram como professor marcante aquele que além de conhecer e ensinar bem sua área também consegue, por meio da organização dos conteúdos e dos aspectos metodológicos da aula, fazer com que o aluno "apreenda os nexos, as inter-relações de tais conteúdos com suas experiências cotidianas" (CASTANHO, 2001 apud CAIMI, 2012, p. 91). Neste ponto fica evidente que para os alunos é relevante que este professor não somente domine os aspectos epistemológicos de sua área de conhecimento, mas que consiga relacionar o saber histórico com as experiências vividas por eles.

O outro ponto que nos chama atenção nesse estudo é o fato de que, na percepção dos sujeitos, "o professor marcante não dá apenas aulas expositivas, por melhores que sejam, pois reconhece a necessidade de o aluno protagonizar seus processos de aprendizagem" (CASTANHO, 2001 apud CAIMI, 2012, p. 91). Ao relacionar este ponto com a narrativa de Maria, que concebe apenas a aula expositiva como caminho para a aprendizagem em História dos alunos, de acordo com a citação acima, essa estratégia de ensino esvaziada de problematização do conhecimento histórico e principalmente de interação com o aluno e com os conhecimentos que este agrega, não proporciona uma aprendizagem significativa e marcante. Como enfatizado por Schmidt (1996, p. 120):

> Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história. que ele possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade que em se retoma ao próprio processo que elaborou este conhecimento.

Essa aprendizagem se faz também a partir da apreensão dos conceitos históricos e sua contextualização temporal, uma vez que o ensino de História é pautado pela constante relação com o tempo. “Em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para um passado mais próximo ou para um tempo mais remoto, de um século para outro [...] num segundo” (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 97).

Esse apego a aula expositiva como estratégia principal para o ensino de História é constatado em outras pesquisas com professores de História. Em parte, isso é explicado pelas referências que adquirem ao longo da vida profissional, um cultura escolar sedimentada, como constatado também por Pina (2019, p.148) “Esses professores organizam suas aulas com as referências que construíram ao longo da vida profissional, inclusive com os materiais que têm acesso e identificam como mais adequados”.

Sobre a relação temporal presente-passado-futuro e de que forma os entrevistados conseguem relacionar a questão temporal, a professora Lúcia diz:

> Trabalhando a História do Brasil, fica mais fácil quando falamos da exploração, colonização, e comparamos com os tempos atuais. Por exemplo, quando estudamos a colonização do Brasil, eles conseguem fazer essa relação e pensar nas perspectivas futuras (LÚCIA, 2019).

Quando a professora destaca a comparação entre os acontecimentos e consequentemente com os tempos históricos passado-presente, apresenta a concepção de aprendizagem pautada na relação causa e efeito, mas também na perspectiva de continuidades e diferenças, ao evidenciar os tempos com características distintas. Contudo, o trabalho com a temporalidade não se resume somente ao enfatizar o fato e seu tempo histórico, é preciso um processo didático-metodológico para que o entendimento dessa conexão dos tempos históricos aconteça. Para Cainelli e Schmidt (2009, p. 97):

> O trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. Ademais, permite captar elementos evidenciadores da profundidade temporal, quais sejam, de referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente.

A partir do momento que o trabalho em sala de aula com a questão temporal rompe com a visão estritamente de se estudar o passado e este passado, passa a ser pensado também

como forma de se compreender o presente e a realidade dos alunos, o tempo passa a tornar significativo, uma vez que o aluno também se reconhece inserido nesse tempo. Ainda segundo Abud (2005, p. 28):

> Mas, é nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar, por que o ambiente escolar é privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajuda-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar.

Todo o processo de ensino e aprendizagem em História necessita que o trabalho com a relação temporal ocorra através da perspectiva da experiência, interpretação e orientação e que, utilizando-se da memória por meio da narrativa história, a consciência histórica dos alunos passe a ser mobilizada cumprindo a "função prática de orientar em direção ao tempo" (RÜSEN, 2010, p. 80).

O professor Fábio expõe que consegue relacionar as categorias temporais passado-presente-futuro ao:

> Fazer essa associação da história cíclica, de você mostrar que alguns episódios na história se repetem, não da mesma forma, mas se você não ter uma compreensão dela você acaba repetindo erros, cometendo os mesmos erros, então como que isso vai teoricamente passado-presente e futuro, é possível fazer isso (FÁBIO, 2019).

Notamos na fala do professor que é conferido ao passado um caráter de exemplaridade, pois este serve de exemplo, de referência para o agir presente, evitando que novos erros sejam cometidos. Apesar de estabelecerem as relações entre presente e passado, permanecem na lógica da sucessão de acontecimentos. Essa mesma prática foi constatada por outras pesquisas, como problematiza Pina (2019, p. 145):

> Os professores têm a preocupação em envolver os alunos nas discussões de problemas contemporâneos, mas não implode com o modelo cronológico. Nos perguntamos - teriam como fazer este movimento? Sua formação inicial e os materiais utilizados dariam sustentação a outras possibilidades?

A respeito dos projetos específicos na escola em que a História é mobilizada para a compreensão do Movimento Social e como a disciplina História participa desses projetos, a prática da mística e o projeto Abril Vermelho marcaram as respostas dos entrevistados. Segundo a professora Lúcia,

> Existe o Abril Vermelho e a Feira do Conhecimento, que a disciplina trabalha de forma atuante. Abril Vermelho faz um resgate das lutas e memórias de pessoas que perderam a vida em prol da luta pela reforma agrária; A feira do conhecimento sempre tem algum tema ligado ao MST, ao trabalhador brasileiro (LÚCIA, 2019).

Também destacado por Fábio:

> Abril vermelho e pesquisa relacionada a história dos comuns, a micro-história, quem foi Lúcia Rocha Macêdo? quem foi Deolinda? quem foi Fábio Henrique? e Fábio Santos? as pessoas que dão nome hoje as escolas. Porque que sua escola tem esse nome? Brigada Maria Zilda, quem foi ela? Participou de onde? Foi da greve do café? Quando foi a greve do café? Esse trabalho que é feito (FÁBIO, 2019).

Percebemos na fala do professor Fábio que este, em consonância com o projeto desenvolvido na escola, problematiza uma realidade que está posta para os alunos e que muitas das vezes não é questionada. O direcionamento dessa problematização é realizado pelo professor e não como um processo que parte da curiosidade ou das “carências de orientações que emergem da vida prática” dos alunos. Assim, a ação do professor caminha na direção do despertar a curiosidade e de vincular aos acontecimentos do Movimento. As referências “heroicas” do MST estão relacionadas ao seu processo de luta histórica e os nomes citados pelo professor em sua fala inserem-se nessa perspectiva.

Conforme registrado em outro momento dessa investigação, o projeto Abril Vermelho se configura como uma atividade em que toda a escola e comunidade se mobiliza para que a trajetória do Movimento seja rememorada através da prática da mística. Assim, nas aulas de História, segundo Fábio, é feito esse trabalho de criar situações de problematização da realidade desses alunos. Com isso,

> Parece que, para que a prática de sala de aula adquira "o cheiro bom do frescor" é preciso que se assuma definitivamente, os desafios que a educação histórica enfrenta hoje em dia. Esta seria uma das formas de se contribuir para que os educandos se tornem conhecedores da plural idade de realidades presentes e passadas, das questões do seu mundo individual e coletivo, dos diferentes percursos e trajetórias históricas. É importante, também, para que ele adquira a capacidade de realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de aprender a olhar a si próprio e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado (SCHMIDT, 1996, p. 127).

Como último questionamento, nas falas dos professores investigados não foi possível perceber com clareza esse movimento de cruzamento de pluralidades de versões e realidades. Eles identificam e descrevem a preocupação em relacionar os conteúdos com a realidade dos

alunos, da comunidade e da luta, ao menos, a questão agrária, no entanto não demonstram uma reflexão mais sistemática dos sentidos da aprendizagem da História para os jovens assentados.

A tarefa docente é complexa e exige pensar as diversas dimensões, desde as questões estruturais, política e pedagógicas. Especificamente o professor de História envolve uma articulação complexa entre a ciência História e os demais elementos da cultura escolar, cultura da escola e saberes pedagógicos e sociais.

No caso de professores de História de assentamento, a pluralidade de saberes e a referência no Movimento é condição significativa para uma prática imbricada no Projeto Pedagógico do MST. Uma dessas dificuldades é a relação entre a ciência de referência, a História, e os demais saberes, como bem apresenta Cainelli (2017, p. 857):

> [...] uma questão fundamental que se apresenta, qual seja a de se procurar entender quais relações o professor estabelece com as produções da ciência de referência e com as pesquisas sobre ensino de história e novas metodologias para ensinar história e seu trabalho em sala de aula? Que significados a produção do conhecimento pode ter na relação teoria e pratica docente? [...] A pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica.

Através das narrativas dos professores de História dos assentamentos do MST, na concepção de aprendizagem apresentada por estes, não foi possível identificar aspectos importantes da aprendizagem dos alunos, como por exemplo, como os professores trabalham os conceitos da ciência histórica, de que maneira possibilitam a formação do pensamento histórico dos alunos ou até mesmo a ampliação da consciência histórica deles através da apropriação de conceitos e noções essenciais do conhecimento histórico. Apenas foi possível destacar alguns aspectos que os professores, através da sua prática pedagógica, acreditam contribuir para que esses alunos consigam aprender.

Assim, aprender história, a partir da concepção dos professores citados, está mais relacionada as condições e situações de estratégias de aprendizagem (aula expositiva, leitura, relação com as vivências) do que propriamente com o raciocínio histórico que é desenvolvido nas aulas de História a partir das categorias que fundamentam o pensamento histórico.

O diálogo com o tempo, a relação com a vida prática e se a História é mobilizada também para a compreensão do Movimento Social, tanto no contexto da sala de aula, como para além dela, foram as preocupações construídas para o entendimento da aprendizagem histórica por parte dos professores e, diante das análises, observamos um distanciamento e até

mesmo ausência das referências epistemológica da História na forma como os professores percebem a aprendizagem histórica dos seus alunos.

Em síntese, os professores reconhecem o contexto escolar em que estão inseridos, mas nas suas narrativas a compreensão da dimensão histórica em se trabalhar o ensino de História numa escola de assentamento do MST e as possibilidades desse trabalho revelou-se limitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de findar as discussões aqui realizadas, uma vez que o objeto está distanciado do seu esgotamento, procuramos retratar eixos importantes para se pensar o Conhecimento Histórico na Proposta Curricular das escolas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no qual buscamos tecer considerações sobre a proposta pedagógica formulada pelo MST para as escolas do Movimento e como a História é assumida nesta proposta, criada no contexto dos conflitos sociais ocorridos no Brasil em que o direito à educação se somou às reivindicações dos trabalhadores do campo.

Nesse percurso, atrelado a toda essa discussão, compreensão e análise da proposta pedagógica do MST, realizamos entrevista/questionários com os professores de História, e que ministram a referida disciplina, no sentido de analisar, na perspectiva desses professores, a contribuição do conhecimento histórico para o MST e a concepção de aprendizagem através do currículo.

Para analisar como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta curricular das escolas de assentamento do Movimento Sem Terra (MST), objetivo geral dessa investigação, se fez necessário compreender a proposta elaborada pelo Movimento e seus sentidos políticos e pedagógicos, destacando, através dos documentos elaborados pelo MST (Setor de Educação), os princípios que fundamentam a concepção de educação, escola e ensino. Realizamos uma contextualização teórica e histórica que possibilitou o entendimento de construção dessa proposta pedagógica inserida nas discussões e políticas da Educação do Campo. Esse primeiro passo contribuiu para a apropriação da contextualização do campo empírico em que nosso objeto de pesquisa está inserido.

A proposta pedagógica do MST, construída para atender às demandas e direitos educacionais dos Sem Terra, surge no seio da principal reivindicação do Movimento, a luta pela terra, e apresenta em sua estrutura as concepções balizadoras de sua proposta pedagógica e perspectiva de ensino. Através da análise do Caderno de educação n° 13 “Dossiê MST-Escola: Documentos e Estudos 1990 - 2001”, publicado em agosto de 2005 e disponibilizado no acervo da Biblioteca Digital da Questão Agrária, identificamos os conceitos-chave que alicerçam a proposta e estabelecemos um diálogo com teóricos que permitiram compreender a dinâmica dessa proposta a luz de seus estudos consagrados tanto em relação ao MST, quanto em direção a concepção de educação que inspirou o Movimento nesse processo de pensar práticas educativas vinculada a suas especificidades.

Esse primeiro procedimento investigativo, pautado no estudo e análise da proposta pedagógica do MST, permitiu tecer algumas considerações importantes. No seu aspecto prescritivo, o MST destaca uma proposta de educação emancipatória para a transformação social em que a prática é o motriz de conhecimentos e a realidade não pode concebida distanciada dos seus processos educativos. Vinculado a esses aspectos, o trabalho também se apresenta como categoria importante para se pensar a educação dentro dessa proposta, primeiro por se constituir de um Movimento de Trabalhadores e segundo por conceber o trabalho não só como atividade necessária ao ser humano, mas acrescenta-o como princípio educativo. Elementos marxistas, valores socialistas e humanistas também compõem o desenvolvimento dessa proposta, uma vez que o projeto de sociedade que o Movimento defende e seu viés ideológico se apresentam bem definidos.

No diálogo com os autores, utilizamos como referência os estudos de Freire (2009) e Rüsen (2010) para compreender, na interface de suas contribuições sobre a prática, a consciência crítica e histórica, possibilidades de extrair elementos relevantes da proposta pedagógica do MST que proporcionam pensar o ensino de História e de que forma esses pontos extraídos agregariam na aprendizagem histórica. Assim, consideramos nesse primeiro passo investigativo, que a proposta pedagógica do MST revela, pelo menos nos seus aspectos prescritivos, elementos desafiadores e avançados na forma como encaram a educação, a escola e como suas lutas e objetivos se encaixam e se apresentam bem definidos e articulados nessa proposta.

Ao enveredarmos para a discussão sobre currículo, apoiamo-nos nas contribuições de Goodson (2013) e Forquin (1993) para compreendê-lo como construção social e como o currículo de História, inserido numa dada realidade social, em que os processos constitutivos se faziam muito presentes na sua organização pedagógica, o que permitiu dialogar com os conceitos de cultura escolar, da escola e cultura histórica. As leituras no âmbito do ensino de História e suas discussões teóricas possibilitaram situar o objeto e o conhecimento histórico nessa configuração de currículo, destacando, assim, os conceitos de aprendizagem histórica e consciência histórica.

Ao identificarmos a História no currículo do MST e como o conhecimento histórico é concebido e abordado nessa proposta, desenvolvido no segundo capítulo dessa investigação, extraímos algumas considerações importantes. A História, enquanto matriz pedagógica e também princípio educativo, destacado nos documentos, se apresenta na relação íntima com a memória, com o exemplo e com a construção da identidade Sem Terra, utilizando-se da prática da mística como aspecto prático e simbólico em que o passado e a memória são

revisitados em um processo que se busca reafirmar a trajetória do Movimento e manter a ideia de continuidade da luta.

Verificamos que o trabalho com a disciplina de História direcionada aos anos finais do ensino fundamental ainda se esbarra nos pressupostos do currículo por círculos concêntricos, no qual o trabalho conjunto com a disciplina de Geografia traria a ideia de "aproximação" dos conceitos abstratos da História para uma realidade mais próxima e concreta dos alunos. Quando o trabalho com o conhecimento histórico se restringe a essa concepção, apresenta a História em uma perspectiva linear. Contudo, é preciso ir além, munir os jovens com pensamento histórico multiperspectivado, mas ao mesmo tempo sem perder o vínculo com a luta.

Conforme foi discorrido até aqui, o processo investigativo traçado destacou a compreensão da proposta pedagógica do MST e como a História é abordada nessa estrutura. O próximo passo se revestiu da necessidade de, através das narrativas dos professores das escolas de assentamento do Movimento social, analisar as concepções que eles atribuem a aprendizagem na proposta curricular, como estabelecem o trabalho com a relação temporal no currículo de História do MST e a contribuição do conhecimento histórico para o Movimento.

No tocante as narrativas e o posicionamento dos professores, a análise apontou alguns elementos que provocaram uma reflexão mais precisa sobre essa realidade. Na proposta, identificamos os limites e as contradições entre o projeto pedagógico construído pelo MST e os professores das escolas de assentamento. Primeiro pelo distanciamento e até mesmo a falta de conhecimento por parte dos professores em relação a proposta, o que pode ser explicado, em parte, pela ausência de vínculo destes profissionais com o Movimento social. Paralelo a esse aspecto, os professores desconheciam a Pedagogia da História e as sugestões prescritivas elencadas na proposta para o trabalho com a disciplina de História.

Um ponto significativo para essa compreensão se traduz no fato dessas escolas, especificamente as do Ensino Médio, seguirem outro currículo norteador do ensino nessas instituições. Assim, de forma superficial, agregam somente os elementos possíveis, ou metodologias, que possibilitam aproximar dessa realidade do campo e do assentamento. Nas falas destacadas verificou-se, também, que ao contrário do que o MST defende através da capacitação e formação desses profissionais para atuarem nas escolas de assentamento e/ou acampamento, os entrevistados relataram que nenhum suporte pedagógico específico para o trabalho dessa proposta é realizado nas escolas.

Em relação ao trabalho com a disciplina, incluindo suas práticas e a concepção desses professores em relação a aprendizagem histórica, a investigação revelou que não há processos

pedagógicos diferenciados para a realidade do assentamento do MST, como a proposta pedagógica enfatiza. Nesse quadro, somente a prática da mística aparece como fator que ainda vincula as práticas dos professores às do MST. Além disso, o processo de aprendizagem não toma a ciência histórica como referência, desenvolvendo as noções e conceitos específicos para a formação do pensamento histórico dos alunos.

Durante o caminhar investigativo, a pesquisa foi tomada por algumas dificuldades em extrair informações mais aprofundadas dos professores a respeito de como enxergavam o trabalho com a disciplina de História no assentamento. Primeiro por acharem que não teriam tanto a contribuir com a pesquisa e segundo pelo receio da estrutura de uma entrevista com questionamentos em que eles se posicionariam a respeito. Isso, em parte, dificultou ampliar outras discussões que possibilitariam um maior enriquecimento da pesquisa, principalmente para compreensão da aprendizagem histórica.

Diante do quadro de discussões apresentado nessa investigação, identificamos que existem contradições e desafios que a educação proposta pelo MST apresenta. Há um descompasso entre o que se propõe e o que se pratica, o que coloca em risco todo o processo de luta histórica pelo direito à educação como um dever social, uma vez que, no contexto da proposta pedagógica do MST, a educação também se constitui instrumento necessário para a formação de novas gerações na continuidade do Movimento.

Assim, os dados apresentados nessa pesquisa permitem destacar como a História está sendo trabalhada nessa realidade curricular e em seu contexto atual. É importante pensar sobre a necessidade de um ensino e aprendizagem que ressignifiquem a vida prática e, no caso do MST, a luta pela manutenção e expansão dos direitos no sentido de manter/recuperar uma proposta de educação centrada na proposta dialógica de Paulo Freire, visando o aprimoramento da educação do campo e consequentemente, do MST.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

ABUD, Kátia Maria. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. **Revista Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012.

ALBURQUEQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ALVES, Fabrício Gomes. Entre a cultura histórica e a cultura historiográfica: implicações, problemas e desafios para a historiografia. **Revista Aedos**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 5, jul/dez, 2009.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2 reimp. da 1.ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm >. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara /2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília, DF, 03 abril 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 03 jul. 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de História: O que dizem os professores. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; *et al*. **Ensino de história:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 44, n. 30, p. 88-109, set./dez. 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Cultura, memória e identidade**:** o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: SILVA, Cristiani Bezerra da; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Ensino de História, memória e culturas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os Saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 134-147, jul./dez. 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2. ed. 2009.

CAINELLI, Marlene Rosa. Investigando as práticas de ensino de professores de história na educação básica (Brasil- 1998 - 2016). Epistemologias e Ensino da História (**XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória", p. 848-865, 2017.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Revista Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: < www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/14501/12115 >. Acesso em: 02 ago. 2018.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os professores e suas ideias sobre a História e seu ensino na educação básica. In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M. A. M. S; SILVA, M. C. (orgs.). **Formação e Aprendizagem:** caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Ed. Trilhas Urbanas, 2019. p. 91-103.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000. Rio de Janeiro.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, vol.15, n. 43. set./dez. 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 3ª ed. 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. educ. saúde [online]. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, p. 611-614, set./out. 2004.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa,

possibilidades e limitações do método. **Revista Inf. & Soc**. João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**. v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e Concepções Historiográficas. **Espaço Plural**. n. 20, p. 149-154. 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467>. Acesso em: 08 ago. 2019.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo.** Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**. Síntese - Revista de Filosofia**. Belo Horizonte, v. 38, nº 120, p. 55-70, 2011. Disponível em: < http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036 >. Acesso em: 15 out. 2018.

COELHO, Fabiano. **Por uma Memória Histórica:** reflexões sobre a mística no MST. Simpósio Nacional de História, 27. RN: Natal, 2013 Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1358789736_ARQUIVO_ANPUH-2013-PorumaMemoriaHistorica-reflexoessobreamisticanoMST-FabianoCoelho.pdf> Acesso em 18 mar. 2019.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE%20%20ADRIANA%20D_AGOSTINI.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade***:* a sociedade brasileira em transição. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. D. (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 143-148.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: **MST**: Boletim da Educação, Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. São Paulo, n. 11, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Cut, p. 19-62, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, et. al. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classes. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo. v. 35. n. 2. Mar/Abr, 1995. p. 57-63.

GODOY, Arlinda Schmidt. A História social das disciplinas escolares. In: GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, p. 17-26, 1997.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCINI, Marizete. **Memória e história na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na fronteira**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 9ª reimpressão, 2005.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Teoria e Filosofia da História**: contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editores, p. 81-105, 2017.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. D. (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 55-58, 2019.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, Mônica Castanha. **A contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável**. Brasília: PRONERA, 2003.

MOVIMENTO SOCIAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST e Escola:** documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis: Iterra, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: v.13, n. 25/26, p.143-162, set. 92 - ago. 1993.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. D. (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 39-43, 2019.

PINA, Maria Cristina Dantas. A explicação histórica na prática de ensino de professores de História. In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M. A. M. S; SILVA, M. C. (orgs.). **Formação e Aprendizagem:** caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, p. 129-150, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em 20 mar. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da história III**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-49.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p. 23-39.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 1ª reimp. 2016.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Práticas de memória, narrativas da História:** representações de alunos do curso de pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de História. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHMITD, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In: SCHMITD, M. A; BARCA, I. (orgs.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMITD, Maria Auxiliadora. Cultura Histórica e Aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v.6, n.10, jan./jun. 2014.

SCHMITD, Maria Auxiliadora. A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. In: II Encontro Perspectivas do Ensino de História. 12 a 15 de fev., 1996. São Paulo. **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1996. p.115-128. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/LEMAD_DH_USP_perspectiva%20em%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

SCHMITD, Maria Aauxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Texto de Apresentação In: GOODSON, I. F. **Currículo:** teoria e história. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA. Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.

SILVA. Maria da Conceição. Ensinar História: um ensaio sobre as práticas de ensino e a produção de narrativas históricas de professores da educação básica no Estado de Góias. In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M. A. M. S; SILVA, M. C. (orgs.). **Formação e Aprendizagem:** caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e Ensino de História. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019. p. 105-128.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA[15] (Entrevista gravada) Professores de História e/ou que ministram a disciplina.

Entrevistador:_____

Entrevistado (a):_____

Data: _____/_____/_____. **Local:**_____

Recursos:_____

O objetivo do roteiro é orientar as entrevistas a serem realizadas com os professores de História e/ou que ministram aulas de História na escola de assentamento do MST.

Conversa inicial: No primeiro momento é importante apresentar a pesquisa, esclarecer o tema, os objetivos e a contribuição da entrevista para a investigação. Relatar para o entrevistado os procedimentos utilizados para a entrevista destacando a gravação da mesma, bem como a preservação do anonimato. As eventuais dúvidas ou indagações sobre quaisquer aspectos do processo serão esclarecidas.

Elementos abordados	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
Bloco 01: Trajetória profissional dos sujeitos entrevistados.	O objetivo é caracterizar os sujeitos entrevistados a partir de informações sobre sua escolha profissional, experiência docente e o ingresso na escola de assentamento.	Relate um pouco sobre sua trajetória como professor(a): experiências, motivações na profissão e relação com a disciplina de História e com as escolas do Assentamento	• Porque escolheu ser professor (a) de História? • Quais as suas experiências como docente? • Já participou de algum Movimento Social? • Como foi seu ingresso na escola de assentamento? • Há quanto tempo você trabalha na

[15] Este roteiro de pesquisa utiliza como referência na elaboração, as orientações e estrutura apresentadas no tópico: "*Preparação da entrevista de investigação semidiretiva"* na referência: AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

			escola do assentamento?
Bloco 02: Conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST.	Esse bloco busca abordar o conhecimento que os professores têm sobre a proposta pedagógica do MST, como chega até eles essa proposta e o que pensam sobre a Pedagogia da História.	Relatar o conhecimento que têm a respeito da produção pedagógica do MST, Pedagogia da História e utilização do material pedagógico.	• Você conhece o material pedagógico produzido pelo MST? • Existe alguma formação de professores em que a proposta é apresentada aos docentes? • Você utiliza este material como referência pedagógica? Exemplo • Uma das matrizes pedagógicas do MST é a Pedagogia da História. Você conhece essa matriz?
Bloco 03: Currículo de História e Prática Docente	Esse bloco tem como objetivo obter dados de como os professores pensam a disciplina de História, o currículo e sua prática docente.	Como concebe a importância (papel/lugar) da disciplina História no currículo escolar; De que forma através da prática docente conseguem relacionar os conhecimentos históricos com as temáticas que	• Como você planeja suas aulas? Que material didático você usa? Dê exemplos. • Você utiliza o livro didático? Qual? • Como você relaciona os conteúdos da disciplina de História com outras

		envolvem a escola de assentamento.	atividades da escola? Citar exemplos • Quais conteúdos de História você considera mais importantes para uma escola de assentamento? Justifique, dê exemplos.. • Quais recursos metodológicos utiliza em suas aulas? Existe algum material específico do MST para o uso em sala de aula?
Bloco 04: História e Aprendizagem	O objetivo é obter dados de como os professores pensam o aprendizado em História, se conseguem relacionar História e Movimento social	Sobre a aprendizagem histórica dos alunos. Fale um pouco sobre, a relação entre História e Movimento social.	• Como os alunos aprendem História na sua concepção? • Como eles relacionam presente, passado e futuro? Dê exemplos.. • Existem projetos específicos na escola em que a História é mobilizada para a compreensão do Movimento Social? E como a disciplina História participa desses projetos? • Como professor de História, você consegue perceber se os alunos relacionam os conteúdos de História com suas experiências de vida? Como? Dê exemplos.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED (UESB)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO

Esse questionário é um instrumento de pesquisa e faz parte da Dissertação intitulada: Conhecimento histórico e Aprendizagem: o caso da proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se enquadra na Linha de Pesquisa Conhecimento e Práticas escolares, em nível de mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisa tem como objetivo compreender como o conhecimento histórico é concebido e abordado na proposta curricular das escolas de assentamento do MST e a percepção dos professores de História e/ou que ministram aulas de História sobre a aprendizagem histórica a partir do currículo. É garantido ao entrevistado o anonimato na pesquisa bem como o esclarecimento de dúvidas surgidas no decorrer da entrevista.

A sua participação é de fundamental importância!

Entrevistador: Priscila Machado da Silva

Entrevistado:_____

Data: _____/_____/_____. **Local:**_____

Recursos:_____

BLOCO 01: Trajetória profissional dos sujeitos entrevistados.

Relate um pouco sobre sua formação e trajetória como professora: experiências, motivações na profissão e relação com a disciplina de História.

1. Porque escolheu ser professor (a) de História?

_____
_____
_____
_____
_____

2. Quais as suas experiências como docente?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Já participou de algum Movimento Social?

_____
_____
_____

4. Como foi seu ingresso na escola de assentamento?

_____
_____
_____
_____

5. Há quanto tempo você trabalha na escola do assentamento? Sempre como professor (a) de História?

_____
_____
_____
_____

Bloco 02: Conhecimento e relação com a proposta pedagógica do MST.

Relate o conhecimento que têm a respeito da produção pedagógica do MST, o currículo e a Pedagogia da História

1. Você conhece o material pedagógico produzido pelo MST? Se sim, como conheceu?

_____
_____
_____
_____

2. Existe alguma formação de professores em que a proposta é/foi apresentada aos docentes? Qual e de que forma foi apresentada?

_____
_____
_____
_____

3. Você utiliza este material como referência pedagógica? Dê exemplo

_____
_____
_____
_____

4. Uma das matrizes pedagógicas do MST é a Pedagogia da História. Você conhece essa matriz? O que teria para relatar sobre essa proposta?

_____
_____

_____
_____

Bloco 03: Currículo de História e Prática Docente

Como concebe a importância (papel/lugar) da disciplina História no currículo escolar; De que forma através da prática docente conseguem relacionar os conhecimentos históricos com as temáticas que envolvem a escola de assentamento.

1. Como você planeja suas aulas? Que material didático você usa? Dê exemplos.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Você utiliza o livro didático? Qual?

_____
_____
_____
_____

3. Como você relaciona os conteúdos da disciplina de História com outras atividades da escola? Citar exemplos

_____
_____
_____
_____

4. Quais conteúdos de História você considera mais importantes para uma escola de assentamento? Justifique, dê exemplos...

_____
_____
_____

5. Quais recursos metodológicos utiliza em suas aulas? Existe algum material específico do MST para o uso em sala de aula? Dê exemplos

_____
_____
_____

Bloco 04: História e Aprendizagem

Sobre a aprendizagem em História fale um pouco sobre o aprendizado dos alunos e a relação com a disciplina de História.

1. Como os alunos aprendem História na sua concepção?

_____
_____
_____
_____

2. Como eles relacionam presente, passado e futuro? Dê exemplos...

_____
_____
_____
_____

3. Existem projetos específicos na escola em que a História é mobilizada para a compreensão do Movimento Social? E como a disciplina História participa desses projetos? Dê exemplos

_____
_____
_____
_____
_____

4. Como professor de História, você consegue perceber se os alunos relacionam os conteúdos de História com suas experiências de vida? Como? Dê exemplos.

_____
_____
_____
_____