

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

MEMÓRIA E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEM TERRA NO  
ASSENTAMENTO CONQUISTA NA FRONTEIRA

Marizete Lucini

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, como parte das exigências para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ernesta Zamboni

Campinas, dezembro de 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

MEMÓRIA E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEM TERRA NO  
ASSENTAMENTO CONQUISTA NA FRONTEIRA

Autora: Marizete Lucini  
Orientadora: Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de  
Doutorado defendida por Marizete Lucini e aprovada  
pela Comissão Julgadora

Data: 19, 12, 2007

Assinatura: Ernesta Zamboni  
Orientador

COMISSÃO JULGADORA

Ernesta Zamboni  
Jandira de Azevedo  
Luiz Gonzaga de  
Alcides de  
Alcides de

© by Marizete Lucini, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L963m	Lucini, Marizete Memória e história na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na Fronteira / Marizete Lucini. - Campinas, SP: [s.n.], 2007.  Orientador : Ernesta Zamboni. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Identidade. 2. Memória. 3. História. 4. História – Ensino. 5. Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-587/BFE

**Título em inglês :** Memory and history in the formation of the Landless identity in the Settlement Conquista in the Fronteira

**Keywords :** Identity ; Memory ; History - Study and teaching ; Landless movement

**Área de concentração :** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ernesta Zamboni (Orientadora)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Bergamaschi  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas  
Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveria Gallo

**Data da defesa:** 19/12/2007

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** malucini@hotmail.com

## RESUMO

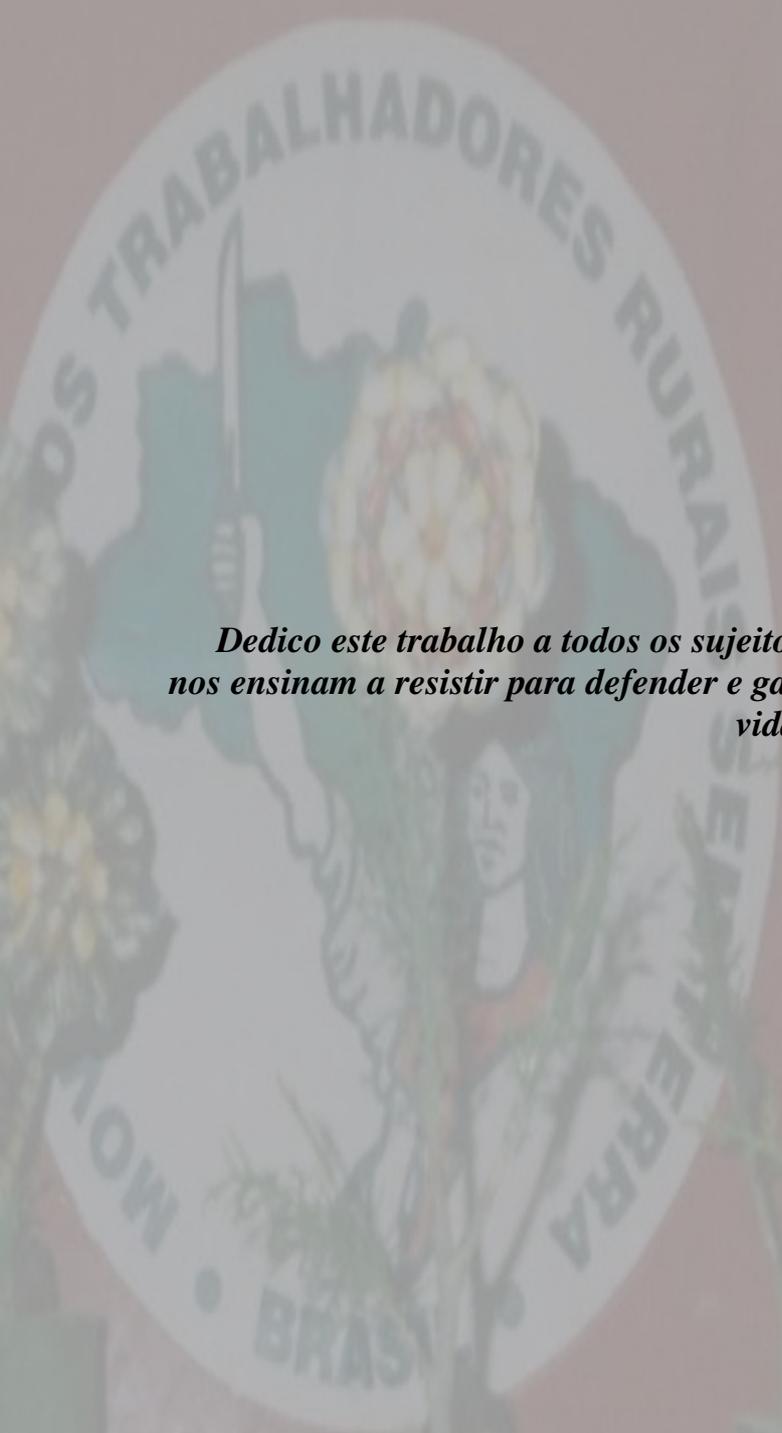
Esta tese resulta de um estudo detalhado sobre as narrativas históricas e as práticas de memórias mobilizadas na formação da identidade Sem Terra, no Assentamento Conquista na Fronteira, SC. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, ancorada no método da fenomenologia-hermenêutica, caracterizada como estudo de caso. Os dados foram coletados através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e participações em atividades comemorativas no período compreendido entre junho de 2005 a julho de 2006. Documentos produzidos pelo MST, também foram objetos de análise. Compreender como o Movimento Sem Terra organiza o passado reportou-nos para uma pesquisa que privilegiou a escola e a comunidade do Assentamento, como produtores de uma identidade forjada na apropriação da história pela memória. História que, ao ser apropriada pela memória, permite aos sujeitos o sentimento de pertencer, de enraizar-se. O pertencimento possibilitado pela apropriação da história pela memória responde às carências de orientação desse grupo social no presente, justificando-o, e possibilita-lhe projetar um futuro. Nesta pesquisa, o Movimento Sem Terra é compreendido, desde sua gênese e desenvolvimento até a atualidade, como uma organização de resistência às práticas hegemônicas de produção de identidades pela sociedade do consenso e do consumo. Na produção de uma identidade Sem Terra, a narrativa histórica e as práticas de memória são privilegiadas como elementos de formação mobilizados nas comemorações e celebrações que atualizam laços sociais de pertencimento entre o presente, o passado e o futuro da luta. A análise da produção da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira indicou-nos, no âmbito do ensino de história, a necessidade de mantermos a conversação sobre o lugar da memória no ensino de história. A produção da identidade, como elemento privilegiado pelo ensino de história é outra reflexão que esta pesquisa suscita, retomando a temática de qual história ensinar, para qual sociedade. No grupo social investigado, o ensino de história e as práticas de memória são acessados através das narrativas ouvidas, lidas e contadas na escola, nas famílias, nas comemorações e celebrações coletivas, viabilizando aos sujeitos estabelecerem processos de identificação, fortalecendo os laços sociais de pertencimento a um passado que justifica o presente e projeta o futuro da luta.

Palavras-chave: Identidade; Memória; História; Ensino; Ensino de História; Educação do Campo; Movimento Sem Terra.

## **ABSTRACT**

The Landless Workers Movement are a Brazilian social movement that fights for a new and fairer land distribution, looking for social justice and productivity raise. This thesis brings exhaustive study about the Landless Workers from Conquista da Fronteira, SC, Brazil, especially their history and memories related to their identity conception. The research, a case report, was developed throughout a qualitative methodology, support in phenomenology-hermeneutics method. Data were collected from surveillance, interviews and when the researcher were part of the celebrations at the field, between 2005 June and 2006 July. Documents produced by the Landless Workers Movement or MST were also analyzed during the examination. Understanding how the Landless Workers Movement elaborate their memories about the movement conception allowed us to conduct a research important to the movement school and community, giving to the Landless Workers Movement a sense of belonging to someplace or something. The sense of belonging gives them answers and reasons to the guidance faults, turning possible to project the upcoming. Here, the movement is understood since its conception and development until today as a resistance organization in face of the hegemonic production practices, conducted by the consume society. During the landless workers identity formation, their history and their memory are important formation elements, present at the celebrations that connect the past, the present and the future of the movement and the fight. The investigation of the landless worker identity formation showed, at the history context, the need to keep the memory information at the history teaching. The identity production, as provided by the history teaching, is another reflection born at this research, bringing back the arguments about which history must be taught, for which society. At the group studied, the history teaching and the memory practices were accessed through the records that the researcher listened, read and told at the school, at the families, at group celebrations, bringing to people identification processes, making stronger connections to the past, that explains the presents and guide to the future.

Key-words: identity; memory; history; history teaching; rural education; Landless Workers Movement.



*Dedico este trabalho a todos os sujeitos Sem Terra que nos ensinam a resistir para defender e garantir o direito à vida com dignidade.*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar a escritura desta tese, agradecer me parece uma tarefa difícil. Por isso, empresto do poeta algumas palavras iniciais.

### MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

Os encontros que aconteceram no processo de construção desta tese foram muitos, mas alguns foram mais especiais porque, ao caminhar, nos demos as mãos, e o caminhar tornou-se o compartilhar. Nem só o texto, nem só a alma, nem só afeto, mas todos esses elementos juntos mantiveram minhas mãos unidas a muitas pessoas. Algumas, conhecidas há muito tempo, outras, de ontem apenas, mas todas com intensidade e força no entrelaçar das mãos. Viver, sonhar, rir, brincar, discordar, aprender, duvidar, ensinar. Palavras, palavras, palavras. Em poesia, em imagens, em textos... Gestos, palavras, afetos que ecoam.

Ernesta, mão forte, suave, dura, leve, afetuosa, delicada, experiente. Estar em sua companhia nesta trajetória é um privilégio. De mãos dadas com você é um privilégio maior ainda. Difícil é a tarefa de agradecer-te, pois há coisas que, por mais que agradeçamos, jamais conseguimos expressar o significado do agradecimento. Talvez algumas palavras se aproximem. Arrisco-me: coerência, ética, conhecimento, experiência, humildade, força, coragem, respeito, dignidade, competência, paciência, alegria, afeto. Obrigada!

Grupo Memória: acolhida, comprometimento, desafio, respaldo, socialização do conhecimento, diferenças, outros sabores e saberes, grandes encontros, efervescência.

Colegas orientados e orientandos da professora Ernesta: que festa!!! Aprender brincando deve ser o que fazíamos em nossos encontros. Lemos, discutimos, escrevemos um livro, apresentamos nossas pesquisas, trocamos idéias, sugerimos, concordamos e discordamos... E como nos divertimos fazendo essa brincadeira séria. E nossas mãos

permaneceram unidas, também quando ficamos taciturnos. De mãos dadas, as nossas esperanças se renovavam e ainda se renovam. Alexia, Arthur, Daniel, Ilka, Magda, Maria, Sandra, Sônia, Raquel, partes de meu tempo presente.

À professora Maria Aparecida Bergamaschi – encontros pontuais, intensos, significativos. Amizade que se inscreve nas descontinuidades, permeada pela amorosidade. Sua leitura cuidadosa e indicações apuradas (terra roxa de grande fertilidade) na banca de qualificação me permitiram encontro e reencontro com alguns autores que adensaram esse trabalho com uma sensibilidade maior para com a socialidade do grupo em estudo.

Ao professor Silvio Gallo – primeiro professor na Unicamp, boas conversas, encontros permeados por discussões acaloradas, a hora do café, algumas idéias trocadas, um grande carinho. A leitura realizada do texto submetido ao exame de qualificação, que suscitou questões e sugestões me encorajaram a fazer algumas afirmações neste texto final, que talvez ficassem veladas sem a sua contribuição.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP – meu reconhecimento e agradecimento pela qualidade das aulas, das discussões e reflexões possibilitadas. Professor Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Professor Sílvio Ancizar Sanches Gamboa, Professora Neusa Maria Mendes de Gusmão, Professor Joaquim Brasil Fontes Junior, Professora Vera Lúcia Sabongi de Rossi, Professora Maria Carolina Bovério Galzerani, Professora Maria do Carmo Martins, Professor Rubem Murilo Leão Rêgo (IFCH – Programa de Pós Graduação em Sociologia).

Benedita, Clésio, José Luiz, as referências próximas, leitores de meus trabalhos e de minha alma... Sem as mãos dadas com vocês, ficaria mais difícil e seria triste.

Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE – Francisco Beltrão –, pelas condições propiciadas para que esta pesquisa acontecesse. Colegas, amigos, acadêmicos, ex-alunos e alunos, coordenadores, diretores, obrigada.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, agradeço por todas as orientações enviadas, pelo atendimento e pelo cuidado com minha vida acadêmica. Obrigada!

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação – pela preocupação em bem orientar, pela compreensão e pelo atendimento carinhoso, mesmo a 1000 km de distância, obrigada!!!

A todos os Sem Terra, acadêmicos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão, com quem tive o prazer de conviver a atuar como docente, obrigada por me ensinarem que por mais difícil que possa parecer, ao nos darmos as mãos, encontramos soluções, talvez difíceis, trabalhosas, provisórias... Jovens, corajosos, valentes, sensíveis, vigorosos. Estar com vocês também significa renovar a esperança e adubar a utopia!!!

Assentados e Assentadas do Assentamento Conquista na Fronteira – homens, mulheres, jovens, crianças, dirigentes, companheiros, amigos, força, união, discussão, dissenso, brincadeiras, trabalho, alegria, chuva, sol, vento, frio, alimento, flores, animais, plantas, água, cachoeiras. Com vocês fiz esta pesquisa e reaprendi que outro mundo é possível. Obrigada!!!

**Verdade**

*A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AC</b>	Ação Católica
<b>BASA</b>	Banco da Amazônia
<b>CEBs</b>	Comunidades Eclesiais de Base
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CONTAG</b>	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>MEBs</b>	Movimentos Eclesiais de Base
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>PAD</b>	Projeto de Assentamento Dirigido
<b>PCB</b>	Partido Comunista Brasileiro
<b>PIC</b>	Projeto Integrado de Colonização
<b>PR</b>	Paraná
<b>SUDAM</b>	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	iv
<b>Abstract</b>	v
<b>Dedicatória</b>	vi
<b>Agradecimentos</b>	vii
<b>Epígrafe</b>	x
<b>Lista de siglas</b>	xi
<b>Introdução</b>	1
<b>1. Capítulo I</b>	
1.1. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: percursos identitários	21
<b>2. Capítulo II</b>	
2.1. Assentamento “Conquista na Fronteira”: da experiência à expectativa	56
2.2. As pedagogias em movimento na Pedagogia do Movimento Sem Terra	82
<b>3. Capítulo III</b>	
3.1. A memória na formação da identidade Sem Terra	87
3.2. Entre as memórias narradas: permanências e reelaborações	89
3.3. Considerações sobre a memória	92
3.4. Esboço fenomenológico da memória	106
<b>4. Capítulo IV</b>	
4.1. A narrativa histórica na formação da identidade Sem Terra	134
4.2. História como princípio educativo	138
4.3. A história escolar	150
<b>5. Capítulo V</b>	
5.1. Entre história e memória: elementos da formação da Identidade Sem Terra	172
5.2. A narrativa como elemento de formação	186
<b>Considerações finais</b>	199
<b>8. Referências bibliográficas</b>	207
<b>9. Documentos consultados</b>	215
<b>ANEXOS</b>	
1. Questões orientadoras das entrevistas com as crianças	ii
2. Canção Sonhar Grande	iii
3. Canção Se não houver amanhã	iv
4. Íntegra da Comemoração do Dia do Trabalho Voluntário	v

## Introdução

[...] nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade (Paul Ricoeur, 426, 1997).

A constituição da identidade do sujeito Sem Terra pela narrativa histórica e pelas práticas de memória é a temática central desta pesquisa, orientada pela pergunta **como o Movimento Sem Terra mobiliza a história e a memória na constituição da identidade do sujeito Sem Terra?**<sup>1</sup>

Ao situarmos a identidade como constituída pelas narrativas históricas e pelas práticas de memória, compreenderemos tais narrativas na sua multiplicidade constituinte, o que significa considerar as diferentes experiências textuais que um indivíduo e/ou grupo social estabelece com as narrativas históricas ouvidas/lidas/contadas e com as práticas de memória experienciadas. Uma compreensão que nos leva a registrar a profunda angústia que sentimos durante o processo da pesquisa e que também nos acompanha ao pensarmos a realidade em que realizamos nossas pesquisas, intervenções, reflexões, enfim, ao pensarmos a mundanidade que experienciamos cotidianamente como atores na história humana.

Referimos-nos à

[...] lógica do Uno que operou e continua operando sob o fervor do consenso, o qual sustenta o entendimento e uso da idéia de comunidade na convicção segundo a qual as crenças, maneiras de pensar, normas de ação e valores de um coletivo que apela à sua identidade, devem ser assumidas do mesmo modo por todos os seus membros. Entendimento e uso pelos quais a comunidade consensual contém um paradoxo, a saber, que a postulação do direito à diferença frente a outros, comporta, ao mesmo tempo, a sua negação quando se trata de atos coletivos de identidade, enfeitados como Narciso, com sua própria imagem (TÉLLEZ, 2001, p. 53).

Contudo, não podemos deixar de dizer que o grupo com o qual realizamos esta pesquisa também é uma das poucas formas de reação à monstruosidade da comunidade do consenso, e, talvez nisso o paradoxal apontado por Téllez (2001). Diz-nos ela que, com a queda do muro de Berlim, não somente desapareceram as fronteiras, como também a própria idéia de fronteira. Pulverizada essa linha, desaparece o inimigo externo e o amigo, ou seja, o inimigo não é mais o externo, mas pode ser interno, não desaparecendo, mas se transfigurando.

---

<sup>1</sup> A denominação de Movimento Sem Terra e MST, será utilizada para designar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

No entender de Téllez, “tal reconfigura  o do outro se inscreve em uma condi  o epocal caracterizada pela paradoxal coexistência de práticas globais de homogeneiza  o e de implosão/repressão dos particularismos” (2001, p. 54). Nessa produ  o do consenso através de uma prática que opera, legitimando o jogo de dispositivos estatais com a busca de equilíbrio entre interesses parciais, sublimando o singular, anulando-o, busca-se o fim do litígio político dos sem parte e sem conta. Surgem, desse equacionamento inequacion  vel, dois regimes, o da opinião e o de direitos postulados.

O regime de opinião refere-se    soma da opinião do público, via enquetes, programas “interativos”, considerado como autêntica participa  o política maciça, via espetáculo dos meios de comunica  o de massa, ou, nas palavras de Téllez, “para diz  -lo de outra maneira, das formas de participa  o políticas trasladadas até as formas de organiza  o dos meios de comunica  o, nos quais a ‘arte do possível’ adquire a forma de gestão da opinião, de imposi  o de uma ordem discursiva, de uma ordem do ‘dizer político’ (2001, p.56). O regime do direito, por sua vez, abole o político, produzindo uma forma de identidade da comunidade consigo mesma, ou seja, o direito age no âmbito do Uno, baseado na suposta identidade idem de toda uma comunidade, na qual todos estão em p   de igualdade, desconsiderando-se a singularidade. Assim, o outro diverso torna-se o intolerável, e a divisão reaparece, segundo Téllez, “acusando ou neutralizando a alteridade do outro enquanto forma de subjetiva  o política na qual aparece a conta dos incontados e, conseqüentemente, constituindo ‘um um-que-sobra’ como ameaça para a comunidade consensual” (2001, p.57-58).

Diante da violenta e vertiginosa produ  o do consenso, vivemos situa  es sociais estarrecedoras, como se tudo estivesse dentro de uma espécie de normalidade, como caminhantes teleguiados para a sobrevivência material em detrimento do outro, indivíduo ou coletivo, em nome do avanço científico e tecnológico, necessário, mas que   s vezes amplia o fosso entre garantidos e não-garantidos, e freqüentemente produzido    custa da explora  o irracional do meio ambiente, do extermínio da diversidade cultural e da exclusão dos excluídos.

Como nos diz Guattari,

Aos protagonistas da libera  o social cabe a tarefa de reforjar referências teóricas que iluminem uma via de saída possível para a história que atravessamos, a qual    a mais aterradora do que nunca. Não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos, a solidariedade humana. Tudo    feito no sentido de esmagar sob uma camada de silêncio as lutas de emancipa  o das mulheres e dos

novos proletários que constituem os desempregados, os 'marginalizados', os imigrados (1990, p. 26-27).

Contra o silenciamento imposto pelo regime da opinião, emergem grupos sociais que, na forma como lhes é conhecida e possível colocam-se em situação de resistência, conseguem fraturar a espessura do consenso. Mesmo diante da intolerância sofrida por divergirem, sobrevivem e marcam um lugar. Fazem-se ouvir e nos possibilitam pensar que existe possibilidade de reação, de micro-revoluções que ao menos questionem a ordem homogeneizadora e homogeneizante, que, ao contrário de desaparecer com a queda do muro de Berlim e com as transformações decorrentes das antigas “posições dualistas tradicionais que guiaram o pensamento social e as cartografias geopolíticas”, permanecem e se transfiguram numa velocidade estonteante através “de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero”, e produzem formas de ser e pensar consensuais (GUATTARI, 1990).

A emergência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, como uma força social que opta pelo confronto com o consenso, não é, de forma alguma, um fenômeno que possa ser considerado unidimensionalmente. Se as fissuras que ele consegue imprimir na ordem social homogeneizante podem ser consideradas como práticas sociais que reinventam outras formas de conquistar, ser, viver e produzir, dissonantes, alguns elementos de formação podem ser analisados também como totalitários, com a utilização de palavras de ordem estereotipadas e reducionistas.

Porém, nosso olhar para esse grupo social, bem como a experiência de pesquisa que vivemos, possibilitam-nos apontar para a perspectiva necessária de luta por objetivos que são unificadores, como o fim da fome, o direito ao trabalho, direito à dignidade, direito à educação e à cultura, respeito à diversidade cultural, acesso aos serviços de saúde, acesso à tecnologia, defesa da preservação do meio ambiente etc. Objetivos unificadores, assim nomeados por Guattari (1990), os entendemos como aqueles que aglutinam todas as lutas, são como “bandeiras” a serem defendidas em todas as micro-revoluções, por todos os povos e grupos.

E diante de uma realidade global em que as fronteiras se dissolvem, os integralismos religiosos se exacerbam, as reivindicações nacionalitárias se multiplicam, e os conflitos se arrastam, em meio aos complexos interesses transnacionais e imperialistas, a constituição de uma identidade coletiva é uma questão, no mínimo, paradoxal, mas efetiva, que emerge como alternativa de manutenção de um grupo social que se propõe a reinventar a sua condição

existencial, com base em valores dissonantes dessa sociedade do consenso de opinião, e do político, apenas como direito postergado.

A memória e a história foram os elementos que, em nosso envolvimento com o campo de pesquisa, emergiram como os sustentáculos formadores dessa identidade Sem Terra que esse grupo experiencia. Nossa temática, “a constituição da identidade Sem Terra pela narrativa histórica e pelas práticas de memória no Assentamento Conquista na Fronteira”, encaminhou-nos para a pergunta: “como o Movimento Sem Terra mobiliza a história e a memória na constituição da identidade Sem Terra?”.

Memórias e histórias que, na trajetória do Movimento Sem Terra, constituem-se em referências para a projeção do futuro, mas, principalmente, significam a existência dos sujeitos e destes como grupo social, estabelecendo elos com um passado reapropriado e com um futuro possível na e pela narrativa. Narrativas históricas ou práticas de memória que os empoderam para viver nesse mundo, encontrando nelas, entre outras coisas, uma significação para a existencialidade dos sujeitos em movimento.

Investigar como a história e a memória são mobilizadas na constituição da identidade Sem Terra significou penetrar num universo diverso daquele comumente conhecido e discutido em nossas pesquisas anteriores, como o fizemos no mestrado, e em nossa prática como pesquisadores, pois nossas investigações aconteceram em escolas do sistema estatal de ensino, tanto municipal como estadual<sup>2</sup>.

Contudo, as questões pertinentes ao ensino de história mantiveram-se como o campo de interesse, mas o nível de ensino deslocou-se das séries finais para as séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente porque nosso campo de atuação profissional também sofreu esse deslocamento. Atuando na formação de professores para as séries iniciais, com a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Sociais e Naturais, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos de algumas especificidades desse nível de ensino, a partir de leituras realizadas, de experiências relatadas por acadêmicos docentes e de experiências na formação continuada de professores do Campo, na qual atuamos em projetos de extensão.

---

<sup>2</sup> A pesquisa de mestrado intitulada “Tempo, narrativa e ensino de história” foi desenvolvida na cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, em uma escola pública urbana, com alunos da 7ª série do ensino fundamental, no período 03/1997 a 04/1999. Em 2001 prestei concurso público para docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão, que se localiza na região sudoeste do Paraná, o que nos possibilitou uma inserção na discussão da Educação do Campo.

É nesse contexto que outras questões, não desenvolvidas na primeira pesquisa, foram suscitadas, considerando-se um novo campo de atuação profissional, outra cultura, outro território, enfim, outras problemáticas.

Outra significativa diferença que encontramos nesse novo território, é a existência de movimentos sociais ligados ao campo, com atuação propositiva na defesa das questões agrárias, do direito à terra e da qualidade de vida dos que nela trabalham. Dessa forma, nosso campo de interesse, além de deslocar-se para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, também foi desperto para uma cultura específica, espacialmente situada na zona rural. Foi no acompanhamento de ações desenvolvidas por um Projeto de extensão que optamos por realizar uma investigação junto a uma escola do campo, considerando-se que, freqüentemente, as populações rurais têm sido vítimas de práticas homogeneizadoras e, por isso, excludentes.

Ao nos inserirmos no Projeto de Formação dos Educadores do Campo, junto ao Projeto Vida na Roça - PVR, realizamos diversas observações, escutas e questionamentos, desejando conhecer o processo em que os educadores estavam inseridos, sua prática pedagógica, sua relação com o PVR. Assim, foi possível percebermos algumas rupturas significativas na proposta em desenvolvimento, pois o projeto objetivava uma integração entre as problemáticas vividas pelas comunidades rurais e o estudado pelos alunos nas escolas públicas municipais situadas nestas comunidades. Propunha-se, para tanto, a organização do currículo por temas geradores, que deveriam congregiar as diferentes áreas do conhecimento sob uma temática.

Observamos que a opção pelos temas geradores, se revelava uma ação pontual, ou seja, as temáticas desenvolvidas eram quase que descoladas do currículo efetivado em sala de aula, dissociando, portanto, a relação pretendida entre as problemáticas vividas e os conteúdos escolares trabalhados. O tema gerador era indicado pelas crianças e professores, a partir de questionamentos aos alunos sobre o que eles gostariam de estudar. Definido o tema pelos alunos e professores, ele era trabalhado como um conteúdo, o mesmo para todas as séries do ensino fundamental e educação infantil. A relação entre conteúdos escolares e temas geradores se mostrava, no entanto, parcial e, em algumas situações, inexistente.

Entre os professores, as inseguranças eram muitas, pois era freqüente a fala de alguns, ao se referirem à metodologia de trabalho e às dificuldades que sentiam, de que *tem conteúdo que não dá para encaixar no tema gerador*. Percebíamos a angústia que os educadores sentiam

ao não estarem seguindo a “tradicional” listagem de conteúdos, e que manifestavam através de questionamentos e afirmações.

Na área do ensino de história, as dificuldades não eram e não são diferentes. Os conteúdos desenvolvidos nas aulas de história, seja nas séries iniciais ou nas séries finais, são orientados por uma listagem, freqüentemente extraída dos livros didáticos de história. Em algumas situações, algumas temáticas são desenvolvidas a partir de um tema gerador, contudo, persiste entre os professores uma preocupação em “dar conta dos conteúdos”. Essa afirmação decorre das narrativas dos professores suscitadas por discussões acerca da sua prática pedagógica, das metodologias desenvolvidas e do currículo efetivado nas escolas do campo.

A proposta do Projeto Vida na Roça para a formação de professores do campo de “garantir um processo de formação (...) que contribua para repensar as práticas pedagógicas das escolas, tendo em vista o novo contexto em que o campo vive”, não se efetiva, pois o atrelamento das aulas aos “conteúdos” descontextualizados da realidade vivida impedia e ainda impede que “a prática pedagógica constitua espaços coletivos de aprendizagem capazes de interagir, de trocar, de ensinar e aprender com e partindo dos diferentes saberes presentes naquele contexto” (PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO, 2000).

Foi com o intuito de investigar a realidade vivida pelas crianças, ou seja, conhecer a memória constituinte da história experienciada pelas crianças do campo na relação com o ensinado pelo ensino de história, que esta proposta de pesquisa foi se constituindo. Era uma escuta que nos parecia necessária, para conhecer quais eram e como eram construídos os saberes, as práticas e as representações das crianças de algumas das séries iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola do campo do município de Francisco Beltrão – PR, no encontro com os conteúdos propostos pelo ensino de história.

Inicialmente, interessava-nos saber qual concepção de ensino e aprendizagem em história era efetivada nas séries iniciais do ensino fundamental, quais conhecimentos históricos eram veiculados nas aulas de história e como esses conhecimentos eram ensinados e aprendidos nas escolas do campo.

A problemática que entendíamos que deveria ser enfatizada se situava, portanto, no nível das práticas desenvolvidas pelo ensino de história, considerando-se o debate político em que estavam, ou, talvez seja melhor dizer, considerando-se o debate político e conceitual da Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 16). Isso pressupunha

pensar a(s) relação (ões) entre Educação do Campo, como o contexto cultural, e, o ensino de história, na sua função social. Acrescentaríamos, ainda, a função política em relação à compreensão histórica desse contexto vivido pelos sujeitos do campo.

Nas leituras que realizamos com o objetivo de conhecer o debate político e conceitual da Educação do Campo, conhecemos os condicionantes históricos que a constituíram e na ampliação do horizonte de conhecimentos acerca dessa problemática, bem como dos movimentos sociais que colocam a Educação do Campo em discussão, fizemos uma releitura do problema inicial. Nesse processo, o objeto de pesquisa sofreu alterações significativas.

Considerando o nascimento desta proposta, de uma educação *do e no* campo, no âmbito dos movimentos sociais do campo, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, nossa busca se direciona a um espaço em que esteja em desenvolvimento uma proposta educativa em relação a um Projeto de Desenvolvimento para o campo, orientada pela Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escolha que não é arbitrária, mas justifica-se na trajetória da própria pesquisa, nos saberes que construímos, nas relações que estabelecemos e que tentamos explicitar. É, então, a partir do encontro com a Pedagogia do Movimento Sem Terra<sup>3</sup>, que deslocamos o contexto do objeto de pesquisa. Porém, não é somente o contexto que se torna outro, mas também a dimensão formativa atribuída à história por essa Pedagogia.

Com efeito, para além das questões já mencionadas, há que se explicitar, também, que é a proposição da Pedagogia do Movimento de tomar a história como uma matriz pedagógica e, mais, como um princípio educativo, juntamente com o *trabalho* e a *práxis social*, que nos despertou para o desejo de conhecer como é que este movimento social organiza o seu conhecimento sobre o passado, qual saber é construído sobre o passado por esse grupo social, como esse movimento social organiza e utiliza a história para que ela se efetive como princípio educativo, qual a relação entre o projeto político de transformação do campo e a história que esse grupo estabelece, qual é a história narrada às crianças, como ela é narrada, quem a narra, quais são os elementos mobilizados por esse grupo social para conhecer a história e compreenderem-se como sujeitos na história.

---

<sup>3</sup> Cito como marcos fundamentais desse redirecionamento a obra organizada por ARROYO, M; CALDART, R.; MOLINA, 2004, bem como o encontro com o livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola”, publicação resultante da tese de doutoramento de Roseli Salete Caldart, cuja leitura não se esgota pela densidade de seu conteúdo, que a cada releitura nos permite novas aprendizagens.

Nas observações, nas leituras, nas discussões empreendidas com colegas e orientadora e na convivência com grupos do Movimento Sem Terra, observamos que não poderíamos nos limitar a olhar para a história como princípio educativo, mas necessitávamos olhar para a memória também, pois ela sempre se apresentava como um elemento que se entrelaçava à história, às vezes sobrepondo-a. Essa relação entre a história e a memória efetivava-se e efetivava-se no âmbito da formação do sujeito Sem Terra. Percebemos então que as questões relativas à história cerceavam uma questão anterior, a de compreender os usos da memória e da história por esse grupo social, como elementos constituintes de quem eles são, de sua identidade.

A memória e a narrativa histórica tornam-se, então, eixos sobre os quais nos debruçamos, compreendendo-os como elementos constituintes da identidade Sem Terra. Identidade que necessita ser construída e que encontra na história e na memória sua sustentação.

Empreender a pesquisa no âmbito de um movimento social que difere e está em situação de enfrentamento com os parâmetros da sociedade capitalista globalizada, que compreende a escola como parte da formação, não restringindo a essa a função de educar e ensinar, é uma ação que efetivamente nos desafiou como pesquisadores, porque necessitamos deslocar o olhar em diversas direções, rever nossos pré-conceitos em relação ao já sabido, para possibilitar a emergência de outras respostas possíveis.

Depois da definição da temática e da questão central de nossa investigação, além das leituras de todo o material disponível sobre o Movimento Sem Terra, procedemos pela escolha do grupo/escola em que realizaríamos esta pesquisa. Optamos por um Assentamento já consolidado e considerado modelo de produção coletiva em assentamento da reforma agrária. A proximidade do Assentamento da região que residimos, apesar de se localizar em outro estado da federação, Santa Catarina, também constituiu um fator significativo na escolha<sup>4</sup>. Além da indicação de ser uma das iniciativas do MST bem sucedida na produção cooperativada, interessava-nos que o grupo a ser investigado tivesse um tempo significativo de existência como grupo ligado ao MST. Entendemos naquele momento que, para que um grupo

---

<sup>4</sup> A cidade de Francisco Beltrão fica muito próxima do estado de Santa Catarina, distando 70 quilômetros da sede do município de Dionísio Cerqueira que faz divisa com o estado do Paraná (município de Flor da Serra e município de Barracão) e com a Argentina, cidade de Bernardo Irigoyen da Província de Misiones, mas somente 45 quilômetros do Assentamento em que foi realizada a pesquisa.

se mantivesse por 17 anos na produção coletiva e fosse uma das experiências mais visitadas no Brasil, por brasileiros e estrangeiros, para fins de pesquisas, estágios e outras atividades, estaria presente uma identidade suficientemente consolidada para que se mantivesse por tanto tempo e com a intensidade que os documentos consultados apontavam e apontam<sup>5</sup>.

Os nossos primeiros estudos sobre história e memória na formação da identidade Sem Terra nos mostraram que havíamos optado pela investigação em um campo muito sensível. Percepção que na medida em que nos permitia conhecer com mais proximidade o objeto de estudo, se aguçava em relação ao cuidado ético político com que haveríamos de abordar a temática da pesquisa. Cuidado que mencionamos como uma questão de princípio que nos acompanhou em todos os momentos de estudo e inserção neste grupo social. Assim, nossa primeira aproximação com o grupo em estudo aconteceu por intermédio de um amigo em comum, que nos permitiu nossa apresentação com a utilização de seu nome como referência<sup>6</sup>.

Destacamos o “cuidado”, aqui utilizado no sentido de profundo respeito por esse grupo e por esse movimento social, necessário em todas as pesquisas, principalmente por dois motivos.

O primeiro refere-se ao respeito à trajetória do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, como um movimento que se construiu ao longo de todos esses anos, respeitando as críticas recebidas e tendo a sabedoria de transfigurar-se nas aprendizagens experienciadas na realidade vivida pelo grupo social como movimento. Um movimento que não pára no tempo, que se transforma a cada nova aprendizagem, a cada novo desafio, a cada negociação, em cada ocupação, em cada desocupação etc., porque é um movimento que toma a ação e a avaliação das suas ações como momento pedagógico da luta, como espaço e tempo de aprendizagens.

---

<sup>5</sup> O Assentamento Conquista na Fronteira, situado no município de Dionísio Cerqueira, estado de Santa Catarina, desde sua criação optou pelo trabalho coletivo, uma proposta do MST, viabilizando a COOPERUNIÃO. Esta é uma cooperativa que, ao longo de sua história, demonstrou que a opção pelo trabalho cooperativado é viável política e economicamente. Este é um dos principais motivos que a transformaram em “modelo” para outros assentamentos e para pesquisadores brasileiros e estrangeiros. A escola do Assentamento também é muito visitada, e várias pesquisas de mestrado e doutorado já foram feitas a partir da experiência daquela escola. Neste trabalho referenciaremos três dessas pesquisas, todas de mestrado, pois nossa seleção de revisão de literatura optou em consultar as produções dos últimos quatro anos, pela impossibilidade de acessarmos toda a literatura disponível sobre a educação no Movimento Sem Terra.

<sup>6</sup> Após o primeiro contato telefônico com a coordenação do Assentamento, fomos orientadas a realizar a solicitação por escrito à coordenação estadual do MST. No documento informamos nossa intenção de pesquisa e objetivos. A autorização foi concedida e então realizamos nosso primeiro contato pessoal, agendando dia e hora para o primeiro encontro.

A função social desse movimento precisa ser considerada ao realizarmos nossas pesquisas, principalmente quando se trata de divulgar os seus resultados, para que eles possibilitem a continuidade da contradição e da resistência, tão necessárias no momento histórico que vivemos em que a tentativa de homogeneização de valores éticos e políticos da nossa sociedade objetivam negar a possibilidade de resistência, relegando-nos às artimanhas de uma sociedade que reforça o individualismo e seu correlato, o consumismo, como dados intransponíveis, reforçados cotidianamente pela ditadura dos meios de comunicação.

Os meios de comunicação mobilizam nossa subjetividade de tal forma que, pensar diferente, sob outros princípios éticos e políticos, exige um longo e profundo trabalho de enfrentamento diário e constante contra sua força magnética de produzir os sujeitos consumidores.

Como afirma Pelbart:

[...] é inegável: nunca o capital penetrou tão fundo e tão longe no corpo e na alma das pessoas, nos seus gens e na sua inteligência, no seu psiquismo e no seu imaginário, no núcleo de sua 'vitalidade'. Ao mesmo tempo, tal 'vitalidade' tornou-se a fonte primordial de valor no capitalismo contemporâneo: a produção imaterial seria impensável sem a força de invenção disseminada por toda parte. Reservatório inesgotável de gens e idéias, de invenção e de recomposições, a vida é, afinal, um 'capital' comum (PELBART, 2003, p. 13).

Com efeito, o capital está de tal forma capilarizado em nossos poros que, em muitas situações, somos traídos pela forma como olhamos ao que não é normalizado pela máquina de produzir desejos e formas de ser, pensar e agir, estranhando o que não constitui em si um fato ou corpo estranho, apenas diferente ou divergente.

O segundo motivo que destacamos em relação ao “cuidado” que mencionamos acima, está ligado ao primeiro e refere-se ao rigor teórico-metodológico que desejamos manter como orientação na realização desta pesquisa. Destacamos esse elemento, compreendendo que toda pesquisa necessita desse rigor para ser confiável, principalmente porque, ao realizarmos pesquisas com grupos sociais com que, de certa forma nos identificamos, seja com suas reivindicações, filosofia, princípios e ações, corremos o risco de nos tornarmos militantes e não conseguir manter o distanciamento necessário do objeto de estudo e assim procedermos por uma defesa do grupo ao invés de contribuir com reflexões necessárias para o grupo, o “olhar de fora”. O envolvimento com nossos objetos de pesquisa sempre estão atravessados por essa tensão, familiaridade versus distanciamento, pois eles são de nosso interesse e de certa forma constituem nossas paixões.

Da Matta (1978) traz-nos uma contribuição da Antropologia social ao discutir os conflitos vivenciados pelos antropólogos nas pesquisas de campo, em que duas culturas diferentes são colocadas frente a frente. Ele propõe uma dupla tarefa ao etnólogo: *transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico* (1978, p. 28). O risco presente nas duas tarefas parece-nos o mesmo, qual seja, o de exceder o limite, de saber até onde estranhar e até onde familiarizar. Para o antropólogo, esse é o paradoxo da situação etnográfica, em que muitas vezes o etnólogo necessita “chamar a razão para neutralizar os seus sentimentos, e assim, continuar de fora” (DA MATTA, 1978, p. 33).

Nossa experiência nesta pesquisa não foi diferente. Vivemos um conflito intenso durante todo o trabalho de campo. Inicialmente nossa presença era “estranha” para o grupo. As pessoas não nos conheciam e demonstravam uma boa acolhida, mas o sentimento de que cada um de nós ocupava um lugar diferente estava presente e muito marcante, materializado no acompanhamento constante nos primeiros dias de visita por alguém do grupo, que era escalado para nos acompanhar, assim como é feito com todos os demais visitantes e pesquisadores.

Os sentimentos em relação ao grupo eram de proximidade, não somente porque queríamos estar próximos, mas porque entendíamos que, em nossa trajetória, havíamos participado de lutas importantes para o Movimento Sem Terra, como a conquista de um curso superior de Pedagogia para Educadores do Campo. O sentimento de distanciamento por parte dos sujeitos desse grupo social que nos acompanhou no início foi sendo substituído pela confiança mútua que construímos. Porém, no percurso do estabelecimento dessa proximidade, o conflito retornava com ênfase na relação grupo e pesquisador, ou seja, muitas vezes tivemos que chamar a razão para manter o distanciamento necessário e tentar não nos envolvermos emocionalmente com as lutas e discussões.

Difícil tarefa, mas o exercício de distanciamento tornou-se condição para a leitura da realidade. Balandier (1997a) permite-nos conhecer o que ele denomina como contorno antropológico:

O verdadeiro contorno é o que efetua a ação antropológica, único acesso à inteligibilidade dos “outros conjuntos” sociais e culturais, desde sempre ignorados ou desconhecidos, única preparação a uma ação que permite uma compreensão pelo interior (o antropólogo se identifica para conhecer) quanto pelo exterior (o antropólogo vê em função de uma experiência estranha) (BALANDIER, 1997a, p. 18).

Ao nos encontrarmos com o campo de pesquisa, sem se colocar “fora” para apreender o interior, corremos o risco de apenas ver as aparências, sem, contudo, ver o que somente pode

ser visto de perto. Outra possibilidade, se nos colocamos “dentro”, sem o necessário distanciamento, é o de enveredarmos apenas pelos caminhos que nos revelarão respostas passionais que, segundo Balandier, “leva a outros extremos: de um lado, o pessimismo radical anunciador de catástrofes e autodestruição – o futuro não tem futuro; de outro, o otimismo absoluto sob a forma de um messianismo científico-tecnológico – amanhã, tudo (ou muito) será possível para o bem de muitos” (BALANDIER, 1997a, p. 16).

O exercício para nos situarmos “fora” e “dentro” nos exigiu o esforço constante do equilíbrio, possivelmente alcançado com o auxílio de âncoras, aqui compreendidas como a teoria, a metodologia, a orientação e a discussão coletiva com os colegas do grupo Memória que, nos momentos em que os ventos sopravam forte, para dentro ou para fora, ampararam-nos de forma a retomarmos, mesmo que provisoriamente, a centralidade necessária que se situa entre o estranho e o familiar.

O necessário estranhamento no âmbito da autocrítica e por meio da autocensura não impediu, durante e principalmente após a conclusão da coleta de dados, a possibilidade da criação de laços na convivência com o grupo. Laços se mantêm e estarão conosco por toda a vida, na forma como nos foi possível aprender com esse grupo social que um outro mundo é possível, imperfeito, sim, mas mais justo, humano e solidário. Portanto, pensamos que a pesquisa nos transformou porque se tornou experiência, conflituosa, sofrida, mas profundamente transformadora, bem como possivelmente tenha transformado os sujeitos com quem realizamos esse trabalho, pois, nas relações que estabelecemos com outros a unidimensionalidade é impossível. Em relação não somos os mesmos. Transformamo-nos nas experiências que vivemos.

É com esses cuidados que desenvolvemos esta pesquisa. Para tanto, compreendemos que haveríamos de dispor de uma abordagem, um método, uma metodologia e instrumentos de pesquisa que correspondessem ao que desejávamos e esperamos ter alcançado. Ou seja, pareceu-nos mais ético e politicamente coerente proceder por um método e uma metodologia de pesquisa em que deixássemos “o campo falar”. Para isso foi necessário que nossa atitude no campo de pesquisa permitisse conhecer a identidade Sem Terra, como ela se mostrasse (MASINI, 1989, p. 62).

Dessa forma, o desafio de realizar a pesquisa de campo exigiu que fizéssemos algumas reflexões sobre como procedermos para a apreensão do objeto, como o cercearmos para melhor conhecê-lo. Primeiramente definimos a abordagem como qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui algumas características, entre as quais a primeira é desenvolver-se no ambiente “natural”. Em nosso caso, optamos pela inserção no Assentamento Conquista na Fronteira, conhecendo, primeiro, o espaço social e produtivo do grupo, sua organização, áreas de trabalho, normas e regras de convivência, pensamento do grupo em relação a sua forma de produção e organização social, bem como suas posições em relação à política, valores, religiosidade, lazer etc. Todos esses âmbitos do Assentamento foram apresentados pelos assentados que me acompanhavam nas visitas, mostrando e explicando a sua trajetória como grupo e como movimento.

Após conhecer o Assentamento, conhecemos a escola e assistimos às aulas ali ministradas, inserindo-nos em atividades desenvolvidas, realizando entrevistas com os alunos e com a professora, objetivando conhecer as narrativas históricas veiculadas pela escola e as práticas de memória experienciadas por alunos e professores, mas não nos restringindo somente ao espaço escolar.

Como uma segunda característica da investigação qualitativa, os autores apontam para a opção dos investigadores pela descrição. Como nos dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objecto de estudo”. E assim procedemos, descrevendo todos os momentos em que estivemos presentes nas aulas, nas comemorações, nas reuniões e também nas conversas informais, objetivando dispor desses dados para melhor compreender o campo de pesquisa.

Uma terceira característica presente em nossa proposta metodológica, que também é atribuída à abordagem qualitativa, refere-se à atribuição de um grau de importância maior ao processo, do que ao próprio resultado. Com efeito, o processo de pesquisa nos proporciona uma riqueza de elementos que, sem uma ênfase aí situada, os resultados podem parecer efêmeros e desprovidos de significado. Possivelmente distanciado do que denominamos como experiência de pesquisa, em que o vivenciado, o sentido e o percebido são elementos enriquecedores que nos permitem compreender de onde falam e agem os sujeitos, como eles

pensam e compreendem e sentem o mundo. Refere-se essa experiência ao campo da sensibilidade, no qual as palavras nem sempre conseguem traduzir, por isso a ênfase no processo.

Por último, destacamos, com Bogdan e Biklen (1994), que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Significado que os sujeitos atribuem ao fenômeno, na interpretação do pesquisador. Uma relação que, ao ser explicitada, necessita da delimitação do significado para os sujeitos e da interpretação do pesquisador na análise que empreende, como condição de fidelidade ao grupo social e à prática científica, guiada pelo método que lhe garante, minimamente a fiabilidade dos resultados.

Como método, nossa pesquisa ancora-se na fenomenologia-hermenêutica, concebida como uma postura teórico-prática diante da pesquisa, ultrapassando o necessário e imprescindível rigor metodológico para transformar-se em uma forma de interpretar o mundo.

A fenomenologia se preocupa com os fundamentos da significação, com o solo originário do sentido, com o não formulado que sustenta a formulação, com o implícito que prepara a explicitação. Ela quer destacar as condições de inteligibilidade do próprio objeto da investigação científica (BRUYNE et al, 1991, p. 79).

Compreender o fenômeno em estudo, na amplitude em que ele se mostra, implica uma postura fenomenológica, uma atitude que, segundo Masini é “de abertura do ser humano para compreender o que se mostra” (1989, p. 62). Assim, ainda nas palavras dessa autora, “compreender deixa de ser um modo de conhecer, para ser visto como um modo de ser” (MASINI, 1989, p. 63).

Colocar o fenômeno a descoberto tornou-se nossa principal orientação, deixar que ele se mostrasse na sua complexidade, que na relação com a interpretação a ser realizada, completasse o círculo hermenêutico, em que compreensão-interpretação-nova compreensão foram os elementos que nos permitiram estabelecer as relações entre o que se mostrava, a teoria e a análise.

O método fenomenológico pode nos permitir conhecer os fundamentos da significação, o solo originário do sentido, o não formulado que sustenta a formulação, o implícito que prepara a explicitação. Optamos por uma teoria que não separasse “a pesquisa das essências dos procedimentos de constatação dos fatos” (BRUYNE, 1991, p. 79).

A fenomenologia auxiliou-nos a apreender as possibilidades de conhecimento de nosso objeto de estudo, e a hermenêutica, na reflexão de alguns teóricos, permite-nos “continuar a

conversação da espécie humana” (GRÜN; COSTA, 1996, p. 85). Não objetivamos respostas definitivas, fechadas, mas, sim, uma compreensão do fenômeno em estudo que, segundo Grün e Costa (1996), sempre é temporal, intencional e histórica.

A situação de alguém que tem as suas melhores certezas abaladas é, antes de mais nada, uma situação de fragilidade existencial. Assim, no decorrer da realização de uma tese de doutorado, de uma dissertação de mestrado, de um relatório de pesquisa, é muito comum ocorrerem as chamadas ‘crises’. Em geral, atribuímos toda a sorte de explicação a nossas ‘crises’: dificuldades teóricas sem precedentes, falta de capacidade, exigüidade de tempo, pouco lazer, problemas familiares, pessoais, institucionais etc., etc. Evidentemente que há um pouco de tudo isso nessas situações em que estamos envolvidos/as em um processo de produção de conhecimentos. Mas talvez o impasse maior resida no fato de que toda nossa formação intelectual edificou-se sobre a idéia de conhecimento como verdade, como certeza, e produzir certezas é, sem dúvida, uma tarefa de extrema responsabilidade (GRÜN; COSTA, 1996, p. 101-102).

Isso significa que, para nós, compreender o objeto e interpretá-lo representa a verdade que nos foi possível construir a partir dos elementos de que dispusemos, dos olhares que pudemos dirigir ao objeto, dos diálogos que estabelecemos na trajetória do conhecer.

Conhecer que se orientou como um estudo de caso, pois o fenômeno em estudo foi delimitado a um grupo social vinculado ao MST, e que não pode ser estendido a todos os demais grupos sociais vinculados ao MST. Consistiu esta pesquisa em um estudo detalhado sobre a constituição da identidade Sem Terra, a partir das narrativas históricas e das práticas de memória, em que nosso olhar foi orientado para os sujeitos do Assentamento Conquista na Fronteira. Na definição de Bogdan e Biklen (1994), os investigadores que optam pelo estudo de caso,

Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas idéias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. [...] De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89-90).

O trabalho de campo, pelo qual realizamos a coleta de dados, foi extremamente significativo nas redefinições de nossa questão de pesquisa, pois os elementos que foram sendo revelados na convivência de campo indicavam que o ensino de história desenvolvido na escola se entranhava como prática de memória em outros espaços do Assentamento, trabalhando na produção de uma identidade dos sujeitos Sem Terra. Portanto, se inicialmente nosso interesse se centrava no ensino de história como princípio educativo, a inserção no campo de pesquisa

nos mostrou que a memória estava mais presente que a história e nos permitiu reavaliar nossas perguntas a partir dos dados que coletamos, das observações, dos diálogos, das entrevistas etc.

No trabalho de campo utilizamos instrumentos que nos auxiliaram na coleta de dados, como anotações em diário de campo, gravação de aulas e de conversas com as crianças, com os professores, com integrantes da comunidade e observação. Todas as crianças foram entrevistadas, a partir de um roteiro pré-estabelecido (anexo 01), mas aberto a informações e comentários. Com os alunos da 4ª série, dois no total, realizamos duas entrevistas, e com os demais apenas uma. Após a gravação transcrevemos as entrevistas na íntegra, e elas compuseram nossos relatórios de campo. Com a professora, além das conversas informais, realizamos duas entrevistas, gravadas e transcritas na íntegra, assim como as aulas a que assistimos. Assistimos a duas reuniões da comissão de educação do Assentamento que não foram gravadas, mas registradas mediante anotações no diário de campo.

Também realizamos entrevistas com as pessoas do grupo que nos acompanharam nas visitas, gravadas e transcritas. De três entrevistas, porém, apenas uma pode ser aproveitada, pois as demais, em virtude de terem sido realizadas ao ar livre e ao tom de voz dos entrevistados, ficaram indecifráveis. Assim, procedemos por anotações no diário de campo daquilo que lembramos.

Participamos de três eventos, aos quais fomos convidados, que envolviam comemorações e celebrações: dois aniversários do Assentamento e também participamos do dia do trabalho voluntário. Nesses eventos, gravamos em vídeo as celebrações e discursos e, posteriormente selecionamos as imagens e textos que poderiam contribuir com a pesquisa e transcrevemos os pronunciamentos. Também fotografamos os elementos significativos para o grupo, utilizados com destaque nas comemorações e celebrações. As crianças também foram fotografadas e posavam orgulhosas para a câmera.

Não nos foi possível permanecer dias seguidos no trabalho de campo, pois nossas atividades profissionais não permitiam. Assim, optamos por permanecer o dia inteiro no Assentamento, totalizando 15 dias de acompanhamento às atividades desenvolvidas pela escola e também pela comunidade.

A estrutura que apresentamos como tese foi sendo construída na relação que pudemos estabelecer entre conceitos, pesquisa de campo, estudo e registro das reflexões possibilitadas. Além da relação que realizamos entre esses elementos, esta tese está transpassada pelo diálogo

com autores que nos referenciamos, com sujeitos com os quais convivemos e compartilhamos idéias e afetos. Sem a participação dos “outros”, sejam eles diversos de mim ou os “outros” que pululam em mim, parafraseando Mafessoli (1996) essa tese não seria concretizada. Considerando todos os que conosco dialogaram, optamos por usar a primeira pessoa do plural na escrita, no desejo de evidenciar que a dialogicidade se dá com a pesquisadora, que também coloca esses outros em diálogo, e assim, evidencia outros diálogos possíveis.

Nossas primeiras investigações se deram no sentido de conhecer o Movimento Sem Terra, seus princípios, sua organicidade, sua origem, sua proposta e sua cristalização nas práticas desenvolvidas no Assentamento Conquista na Fronteira. Essa discussão é realizada no primeiro capítulo, com base em documentos, leituras, entrevistas, análise de material produzido pelo Movimento Sem Terra ou por seus integrantes. Também utilizamos uma literatura que nos subsidiou na compreensão do movimento pelo movimento e de pesquisadores cujo objeto de pesquisa é o Movimento Sem Terra.

No segundo capítulo procuramos apresentar o Assentamento e como os assentados, crianças e adultos, compreendem o MST. Nesse aspecto, em especial, podemos inferir que o afeto dos integrantes do assentamento se explicita nas suas falas e significados atribuídos ao Movimento. As narrativas dos assentados que ouvimos em muitas situações informais nos mostram que o MST e o vivido por esses sujeitos têm um significado existencial, parecendo que o início de suas vidas coincide com a entrada no Movimento.

A adesão ao MST é percebida por muitos como a possibilidade de concretização dos seus sonhos. Porém nos parece que, além da conquista material, há na expressão das pessoas que vivem no assentamento, a alegria do pertencimento. Estar ligado ao outro, sentir-se pertencendo a uma comunidade, pode significar a necessidade humana do enraizar-se, de ser com os outros, de identificar-se e participar de uma comunidade que tem um projeto, que sonha com um futuro, que planeja o amanhã e pode então negar a morte que “sigue dando angustia y pavor siempre, debido precisamente a su carácter radicalmente heterogéneo de nuestro deseo, y al coste que representa su acogida” (RICOEUR, 2003, p. 471).

Nas narrativas empreendidas pelos sujeitos Sem Terra nesse assentamento, a morte aparece como o corte de um sonho, a negação da continuidade. Todos lembram a morte dos companheiros e se emocionam com ela, inclusive daqueles que eles nem sequer conheceram. Aqueles que partiram são lembrados sempre, seja quando nos levam ao cemitério do

assentamento e nos narram o ocorrido, ou quando realizam suas comemorações e celebrações em que os que “partiram” cedo demais são lembrados.

Referindo-se à morte do outro, Ricoeur (2003) evidencia que a perda do outro, daquele que nos é próximo e querido, constitui uma amputação do si mesmo, na proporção da relação identitária que mantemos com o que desaparece, adiantando, assim, uma etapa do caminho para a morte de nossa própria vida, constituindo parte importante em nosso duelo com a morte, talvez até preparando-nos para ela.

Para o filósofo, “existe una forma de muerte que sólo se encuentra en estado puro, si se permite la expresión, en la esfera de la existencia publica: la muerte violenta, el asesinato” (RICOEUR, 2003, p. 473). Essa morte violenta praticada por outro, ou ainda um suicídio, é especial ante as demais e à nossa própria morte, porque é uma morte atribuída e nos coloca diante do nada e da impossibilidade de anulá-la. Tanto a morte “natural” como a violenta propiciam ao humano a experiência ameaçadora de uma alteridade absoluta, e por isso sua negação, pela qual o homem, nas análises de Levinas, segundo Ricoeur (2003), é um-ser-apesar-da-morte, contrapondo-se ao ser-para-a-morte de Heidegger. Este último, na análise da temporalidade constituinte do ser, compreende-o como totalidade quando ele é um ser-para-a-morte.

Podemos afirmar que o homem, seja ele um ser-apesar-da-morte ou um ser-para-a-morte, para compreender-se como humano necessita saber quem é, e para tanto busca na história e na memória possíveis respostas, para haver-se com suas carências de orientação na vida prática, como diria Rüsén (2001).

E são as práticas de memória desenvolvidas no Assentamento Conquista na Fronteira que discutimos no terceiro capítulo, objetivando, primeiro, compreender a memória, elucidá-la como conceito que se efetiva como prática. Memória que constitui a matéria sob a qual se edifica uma identidade. Práticas que trabalham a história e a transformam em memória de um grupo que celebra essa memória para alimentar as ações no presente.

As narrativas históricas trabalhadas na escola, como ensino de história, são apresentadas e discutidas no quarto capítulo. Optamos por apresentar a experiência do ensino de história escolar. Na experiência escolar trazemos duas narrativas, uma delas compreendida por nós como o proposto pela Pedagogia do Movimento Sem Terra, de tomar a história como

princípio educativo, e a outra, como uma experiência de história escolar, trabalhada a partir dos referenciais da história como disciplina escolar.

A história e a memória como elementos da narrativa constituem a discussão que realizamos no quinto capítulo. Nele evidenciamos como as comemorações constituem a identidade de um grupo, solidificando sua memória pela narrativa histórica. As vozes das crianças são trazidas para o texto do capítulo, evidenciando como a identificação dos sujeitos Sem Terra é operada na relação com a história narrada. As identificações produzidas pela narrativa são compreendidas como o resultado da experiência possibilitada no encontro do leitor com o texto, no qual um passado é convocado para reforçar os laços identitários do grupo e dos indivíduos no grupo.

Em nossas considerações finais apontamos algumas reflexões que emergiram no processo da pesquisa e indicamos o que compreendemos como uma continuidade do diálogo com a formação de identidades como âmbitos pertinentes à memória e à história. É necessário continuar a conversação ou talvez seja melhor dizer, retomá-la.

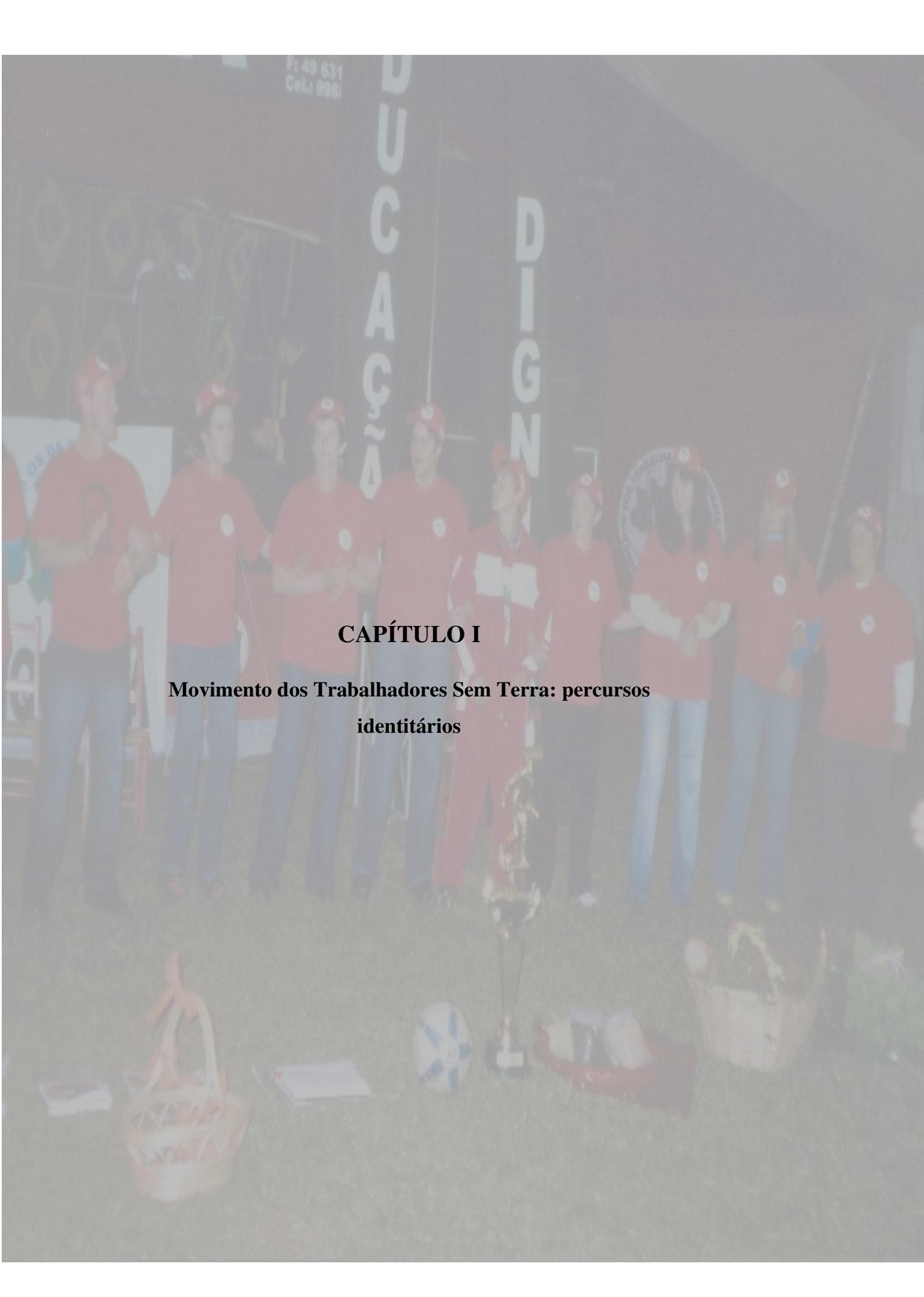
F: 49 631  
Cel.: 9981

EDUCACÃO

DIGN

## CAPÍTULO I

### Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: percursos identitários



## 1. CAPÍTULO I

### 1.1. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: percursos identitários

Domingo, 24 de julho de 1982. Uma perua Kombi caindo aos pedaços chega à balsa do rio Iguazu, a 40 quilômetros das famosas cataratas. Onze homens comprimem-se no veículo, ansiosos por cruzar o rio e chegar ao fim da longa viagem de volta ao lar, no Rio Grande do Sul. Mas os balseiros estão ocupados, assistindo pela televisão ao jogo final da Copa do Mundo: Itália x Alemanha. Ainda que se dessem ao trabalho de olhar para a kombi, julgariam, provavelmente, que aquele grupo de camponeses mal vestidos, com sotaque de gaúcho, não era suficientemente importante para chamar a atenção. O motorista não passava de um rapazote de barba e o carro estava caindo aos pedaços. Podiam esperar. Os balseiros não podiam imaginar que, em poucos anos, aquele jovem de barba, João Pedro Stédile, iria tornar-se célebre e a organização a surgir da reunião semiclandestina da qual o grupo acabava de participar passaria à condição de maior movimento social da história do Brasil, conhecido como MST, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (BRANFORD; ROCHA, 2004, p. 23).

Ao iniciar a narrativa que trata da história do Movimento Sem Terra, as autoras apontam para a condição do MST, como maior movimento social da história do Brasil, no que são acompanhadas por outros intelectuais que serão mencionados durante o texto. Contudo, interessa-nos desta narrativa, além da dimensão que esse movimento social irá constituir na história do Brasil, apontar que o seu nascimento está ligado à organização de agricultores que se mobilizam em busca de soluções para as problemáticas da questão da terra, ou melhor, do acesso e da sobrevivência de agricultores na terra.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST é um dos movimentos sociais do campo que, na história do Brasil, sobressai-se pelas suas ações, conquistas e, principalmente, pela sua organização. Constitui-se no período de redemocratização do país, no final da década de 70<sup>7</sup>. Mas é em “janeiro de 1984, na cidade de Cascavel (PR)”, que as lideranças das lutas camponesas que, de 1979 a 1983, vinham realizando diversas ocupações de terra, decidem “organizar-se como um movimento nacional de luta pela terra e pela reforma agrária” (STÉDILE, 1997, p. 44).

Contudo, este não é o primeiro movimento organizado em torno da questão da terra, mas, segundo Porto-Gonçalves (2005, p. 24), é “parte do novo ciclo de protestos sociais de finais dos anos 70 nos marcos das lutas democráticas contra o regime ditatorial sob tutela militar que se impôs à sociedade brasileira entre 1964-1985”. Anteriormente ao MST teremos em 1955, as Ligas Camponesas e, a partir de 1968, a articulação dos trabalhadores em torno da

---

<sup>7</sup> No período de redemocratização do país, mais especificamente no período de 15 de março de 1979 a 15 de março de 1985, o Brasil era governado por João Batista Figueiredo.

CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura, cuja influência do Partido Comunista lhe atribuía uma característica combativa, articulando-se nacionalmente. Segundo José de Souza Martins, em “Os camponeses e a política no Brasil”,

[...] o que marcou e definiu as lutas camponesas dessa época foi a disputa entre as Ligas Camponesas, o PCB e a Igreja pela hegemonia na organização dos camponeses e trabalhadores rurais. [...] Da aliança tácita entre católicos e comunistas, excluídas as Ligas, surgiu o mais importante resultado político desse período, para o campesinato – a CONTAG, Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, e a estrutura sindical que lhe corresponde (MARTINS, 1990, p. 10).

Portanto, a questão agrária não é uma exclusividade histórica do MST, muito menos é questão somente deste momento histórico. Assim, antes de continuarmos a discussão relativa à formação social e cultural do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, é necessário que situemos as possibilidades de análise da questão agrária, pois ela nos permite compreender a abordagem com que pretendemos analisar essa questão.

Questão Agrária é um conceito que, segundo Stédile (2005, p. 17) “pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária”. Conforme esse autor indica, este conceito pode estar ligado ao estudo dos problemas que a concentração da terra traz ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político, numa abordagem comum na literatura política. Na perspectiva sociológica é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia é utilizado para explicar a forma como as sociedades e as pessoas se apropriam e utilizam a terra, como se dá a ocupação humana no território. Na história, a questão agrária explica a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra.

Fernandes (2005, p. 16) nos alerta que, para uma das correntes de discussão, “o debate da questão agrária tem se desenvolvido a partir do princípio de superação. Essa condição implica a luta contra o capital e a perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade”. Considerando as formas possíveis de utilização deste conceito e o debate em que a questão agrária está situada, compreendemos que os diferentes âmbitos e formas de abordá-la estão implicados na própria história da questão agrária, o que nos impele a tomá-la em sua complexidade, qual seja, a de ser uma realidade concreta que como tal produz relações políticas, sociais e territoriais numa determinada sociedade. Essas relações são

passíveis de análise e interpretação ao serem evidenciadas em sua historicidade, não apenas como evolução da luta política e da luta de classes para o domínio e controle do território e da posse da terra, mas na perspectiva que nos indica Thompson ao referir-se ao conceito de classe, que é diferente de consciência de classe. Para compreender a classe, necessitamos apreendê-la como uma formação social e cultural, resultante de processos passíveis de serem estudados quando operam em um determinado período histórico (THOMPSON, 1987, p. 12). É essa formação social e cultural que pretendemos analisar neste espaço inicial, ao abordarmos a formação da estrutura fundiária brasileira e, posteriormente, compreendermos o movimento social que se forma em condição de enfrentamento com essa estrutura na atualidade, como classe que tem uma consciência de classe.

Afirmamos que a Questão Agrária não é uma exclusividade da luta do MST por compreender que outros grupos sociais e em outros tempos se organizaram em torno de reivindicações pertinentes às relações de trabalho com e na terra. O que nos parece uma permanência é a centralidade do elemento que justifica a luta de camponeses ao longo da história, a terra.

Particularmente a partir dos anos 50, camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de uma indenização; organizando-se em ligas e sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária; resistindo de vários modos a expulsões e despejos; erguendo barreiras e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos (MARTINS, 1990, p. 10).

É importante notar que as organizações que surgem já na década de 50, como aponta Martins (1990), também não são as primeiras formas de resistência em relação às questões que envolviam a terra, como podemos observar em relação aos movimentos messiânicos, como Canudos e Contestado, mas em termos de organização em forma de ligas ou sindicatos, a emergência dos movimentos camponeses é, com efeito, mais visível a partir de 50.

A denominação de camponês aos trabalhadores da e na terra é um conceito que pode ser contestado por paradigmas que defendem o *fim do campesinato* ou a *metamorfose do campesinato*. Utilizamos o conceito camponês para designar os trabalhadores da terra, na atualidade, a partir do paradigma do *fim do fim do campesinato* que, segundo Fernandes (2005), “entende que a destruição do campesinato pela sua diferenciação não determina o seu fim”, visto também como “uma importante forma de organização social para o

desenvolvimento humano em diferentes escalas geográficas” (FERNANDES, 2005, p. 16)<sup>8</sup>. A discussão veiculada por esse paradigma considera a opção dos proprietários de terra e dos capitalistas em lucrar com a renda capitalizada da terra, por via de arrendamentos ou de oferecimento de condições de produção nas propriedades camponesas. Vê essa prática como vantajosa para os capitalistas que ampliam a renda capitalizada da terra através do arrendamento, ao invés de optarem pelo assalariamento. Compreende que “o arrendamento é uma prática que possibilita a recriação do campesinato, outra é pela compra da terra e outra é pela ocupação” (FERNANDES, 2005, p. 16). Ainda nos possibilita pensar que “o camponês é compreendido por sua base familiar. Pelo trabalho da família na sua própria ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual” (FERNANDES, 2005, p. 17).

Porém, o trabalho familiar camponês pode necessitar do trabalho assalariado, e seu limite para não descaracterizar o trabalho camponês situar-se-ia no número de trabalhadores assalariados, não sendo maior que o número de membros da família, bem como ocorrer na própria unidade de produção (FERNANDES, 2005, p. 17).

Essas características apontadas por Fernandes, nos auxiliam a compreender que as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que se estabelecem no campo não são estáticas, mas são resultantes de complexos fatores em relação, que se iniciam no Brasil com a criação e implantação de uma estrutura fundiária com características específicas.

A estrutura fundiária que se constituiu no Brasil pode ser compreendida como um eixo fundante<sup>9</sup> das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que se perpetuaram na sociedade brasileira, cujos resquícios vivenciamos também na atualidade. As relações sociais no campo constituem um eixo de análise significativo da e na história do Brasil e se estruturam em torno da relação com a terra como meio de produção da existência. Também podemos inferir que, da mesma forma que a estrutura fundiária se concretiza nas relações sociais, a

---

<sup>8</sup> “O paradigma do *fim do campesinato* compreende que este está em vias de extinção. O paradigma do *fim do fim do campesinato* entende a sua existência a partir de sua resistência. O paradigma da *metamorfose do campesinato* acredita na sua mudança em agricultor familiar” (FERNANDES, 2005, p. 15).

<sup>9</sup> É necessário que explicitemos o que compreendemos como eixo fundante das relações que se perpetuaram na sociedade brasileira. Para Marilena Chauí (2006, p. 09), “a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. [...] a fundação aparece como emanado da sociedade (em nosso caso, da nação) e, simultaneamente, como engendrando essa própria sociedade (ou a nação) da qual ela emana” (CHAUÍ, 2006, p. 09).

estrutura da propriedade territorial também se capilariza nas práticas sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira, como constituintes de nossa cultura.

Na atualidade, segundo afirma Floresta (2006), o crescente desemprego provoca o deslocamento de milhões de homens e mulheres de cidade em cidade, em busca de trabalho. Entre eles situam-se os integrantes de movimentos sociais, que marcham reivindicando terra, trabalho e dignidade, mostrando que a reação da sociedade, muitas vezes, em sua indiferença, condena esses sujeitos ao relento e à falta de comida, nominando essa ação, juntamente com Forrester (1997), como o extermínio dos excluídos.

Para fazer frente a essa situação, como produto de práticas neoliberais, o capitalismo, no plano social, produz o aumento das desigualdades, o pensamento crítico demonstra contornos de renovação, e as mobilizações crescentes de grupos sociais que denunciam e lutam por outras formas de vida, resultam na organização da sociedade civil em outras bases, renovando a luta em busca de alternativas. Entre essas organizações, o MST “serve de referência para a organização de outros movimentos, como os sem-teto, os atingidos por barragens, os pequenos agricultores, etc.” (FLORESTA, 2006, p. 09).

Com efeito, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – é um movimento que cresceu e fortaleceu-se de tal forma, que suas ações têm desafiado a suposta “ordem” social, econômica e cultural. A presença de componentes utópicos nas proposições do MST é apontada por Floresta (2006), que nos adverte para, como pesquisadores, não cairmos em elucubrações fantasiosas, mas também para não nos desencantarmos totalmente, sendo necessário pensar o coletivo como espaço de criação do novo (FLORESTA, 2006, p. 10). A autora aponta também para o ineditismo do MST dentro da história das lutas populares, justamente pela tenacidade com que empreende a luta.

Navarro (2002) afirma que “as lutas sociais empreendidas por esta organização, que nasceu como um movimento social decorrente do processo de transição política experimentado pelo Brasil a partir da década de 1970 [...] concretizam provavelmente um dos mais surpreendentes processos sociais em curso” e, ainda, que “o MST tem tido uma capacidade surpreendente de reinventar-se politicamente, segundo as variações conjunturais, e uma criatividade sem paralelo com os outros movimentos” (NAVARRO, 2002, p. 193-201). É interessante notar que todas as pesquisas consultadas, teses e dissertações, trazem esse elemento de *identidade* deste movimento, qual seja, seu ineditismo, sua durabilidade e seu

inquestionável papel nas lutas sociais do campo, como ator social que em suas lutas consegue manter a permanência de suas reivindicações na agenda política do país nos últimos vinte anos.

Para Navarro, as condições do surgimento do MST são basicamente três:

[...] a liberalização política do período, nos anos finais do ciclo militar; as mudanças estruturais na economia agrária dos estados que modernizaram sua agricultura (basicamente, o centro-sul do Brasil) e seus impactos sociais, além da ação de setores progressistas da Igreja Católica, inspirados inicialmente pela exacerbação dos conflitos no campo, que cresceram exponencialmente nos anos 1970 e, posteriormente, já na década seguinte, emoldurados pelos aparatos discursivos propostos pela Teologia da Libertação, fatores esses que, como seria esperado, exerceram influência diferenciada no tempo e no espaço agrário (NAVARRO, 2002, p. 200).

Essas condições históricas são determinantes para o surgimento de movimentos de trabalhadores rurais, em virtude do seu empobrecimento, principalmente devido a um processo de mecanização da agricultura de grande extensão.

Ou seja, trata-se de um processo de capitalização da agricultura, do qual os agricultores familiares são excluídos, pois não possuem capital para modernizar-se, ficando, assim, submetidos e dependentes do grande capital, concentrado nas mãos de empresas agropecuárias, e a capacidade produtiva com os proprietários de grandes extensões de terra<sup>10</sup>.

Os resultados desta modernização agrícola, somada às desapropriações de pequenas propriedades rurais para a instalação de usinas hidrelétricas, são “expulsões” de trabalhadores rurais para a cidade, além de uma migração para outras regiões do país, através do “oferecimento” de projetos colonizadores na região de Mato Grosso e Rondônia<sup>11</sup>. Segundo

---

<sup>10</sup> Compreendemos que esse fenômeno é uma realidade para todas as sociedades latino-americanas, bem como extensiva em outras configurações em relação aos trabalhadores urbanos, mas nesse espaço nossa análise está dirigida para as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que se desenvolveram no campo, contribuindo na constituição de movimentos sociais do e no campo.

<sup>11</sup> Os Projetos Integrados de Colonização (PICs) e os Projetos de Assentamento Dirigidos (PDAs) são políticas para a colonização da Amazônia implementadas a partir da década de 70 pelo INCRA, projetos que também foram desenvolvidos no Mato Grosso. Os PADs, Projetos de Assentamentos Dirigidos eram destinados a agricultores com maior nível de capacitação profissional, experiência com créditos bancários e um mínimo de recursos financeiros. Ao INCRA coube a responsabilidade pela seleção e assentamento dos beneficiários, implantação de infra-estrutura, loteamento e titulação. As questões relativas à educação, saúde, assistência técnica e comercialização eram de responsabilidade de outros órgãos federais, estaduais ou municipais. Os PICs destinavam-se aos mais pobres, especialmente agricultores sem terra. Ao INCRA cabia selecionar os beneficiários, localizar as parcelas por ele definidas, bem como disponibilizar a infra-estrutura necessária, o atendimento às questões de assistência técnica, comercialização, saúde e educação. Também é atribuído ao INCRA a implementação de sistemas cooperativados para implementar a produção dos parceiros. A titulação definitiva dos lotes também caberia ao INCRA. Para a implementação desses projetos foram criadas agências de desenvolvimento entre os anos 60 e 70 (SUDAM- Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia, BASA – Banco da Amazônia, bem como o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, já citado anteriormente). Dois grandes Projetos Integrados de Colonização são mencionados na literatura, o PIC Bela Vista e o PIC Tabatinga (SCHWEUCKARDT, 2007). Outros também são mencionados como: Projeto Integrado de

Floresta (2006), com estes projetos, o governo oferecia uma alternativa, sem necessitar mexer na estrutura fundiária da terra. Como aponta a autora, o projeto de colonização agrícola fracassa, em virtude da corrupção e da má gestão.

A maior parte dos projetos transformou-se em escândalos nacionais por causa da corrupção e da forma como foram geridos. Nos projetos particulares de colonização, as empresas se apropriaram da terra, fundaram cidades, criaram latifúndios e milhares de famílias sem-terra. Nos projetos oficiais, a falta de assistência técnica, de financiamento e de alimentos entre outros problemas, levou ao fracasso e mostrou a ineficiência das empresas de colonização e do Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (FLORESTA, 2006, p.19).

O fracasso dos projetos colonizadores, tanto oficiais como privados, estão diretamente relacionados à ineficácia do Estado em assumir e defender a função social da terra, priorizando e subsidiando grupos privados para efetivarem a função de organizar a colonização de regiões ainda não colonizadas.

O sonho de uma vida mais digna também motivou a migração dos agricultores para a cidade em busca de empregos junto às indústrias que cresciam vertiginosamente, principalmente em função das novas tecnologias, mas esse sonho também é frustrado, pois essa indústria promissora começa a sinalizar um esgotamento da capacidade de empregabilidade.

Ao analisar esses dois fatores de “saída” dos agricultores, na região sul do Brasil, Floresta (2006, p. 19), busca em Stédile e Fernandes (1996) os elementos que fomentarão o nascimento do MST. O primeiro aspecto apontado é de que, ao sofrerem as frustrações do projeto colonizador que fracassa, e o mesmo ocorrendo com a alternativa do emprego na cidade, os agricultores compreendem que era “necessário organizar a resistência no lugar de origem e lutar pela permanência no campo”.

O segundo aspecto, no entendimento dos mesmos autores, Stédile e Fernandes (1996) é o *ideológico*, pois o “MST surge do trabalho das Igrejas Católica e Luterana, cuja pastoral foi estratégica para reorganizar as lutas camponesas” (FLORESTA, 2006, p. 19).

Destacamos, da análise empreendida por Floresta (2006), que a efervescência política desse período, aliada às opções econômicas das décadas de 50 e 60 e ao contexto mundial do pós-guerra, conduz a igreja a rever o seu papel. A autora afirma que:

---

Colonização Paulo Assis Ribeiro, Projeto de Colonização Rolim de Moura, Projeto Integrado de Colonização Padre Adolpho Rohle etc. Mencionamos alguns dos projetos criados pelo INCRA, mas empresas privadas receberam a concessão de grandes extensões de terras, como é o caso da Construtora Andrade Gutierrez, que, segundo José de Souza Martins (1991, p. 80-81) recebeu 400 mil ha para desenvolver projetos de colonização.

[...] posições da Igreja, que freqüentemente aparecem como revolucionárias são fruto das exigências do pós-guerra, e sua reorganização na América Latina, na Ásia e na África deu-se em função do avanço do protestantismo e do comunismo. Nessa nova conjuntura, afirma-se a idéia do pluralismo, admitindo-se que o catolicismo se expressasse de diferentes maneiras nos diferentes países, o que permitiria a constituição de novas possibilidades da existência da Igreja (FLORESTA, 2006, p. 23).

A criação da CNBB, da Ação Católica (AC), do Movimento Eclesial de Base (MEB), as deliberações do *Concílio Vaticano II*, convocado pelo papa João XXIII e encerrado sob o papado de Paulo VI (1962-65) e a *Gaudium et Spes*, também assinada pelo papa Paulo VI são as ações concretas que sinalizam as novas relações, ou opções da igreja católica com os setores sociais<sup>12</sup>.

A Teologia da Libertação na América Latina é a expressão da opção de um setor da igreja católica pelos pobres que, em nosso entender, acompanhando Floresta (2006), consistirá no elemento mais significativo para a organização e implementação do Movimento Sem Terra. Na atualidade, mesmo com o recuo da igreja católica da linha de frente das ações dos sem terra, há uma permanência substancial dos fundamentos da Teologia da Libertação nas ações do próprio Movimento. Para compreendermos como ela se materializa nas ações do Movimento, necessitamos compreendê-la historicamente, mas também teologicamente, pois a sua historicidade se manifesta teologicamente nas ações históricas empreendidas. Segundo Boff:

A teologia da libertação não nasceu voluntaristicamente. Constituiu-se como um momento de um processo maior e de uma tomada de consciência característica dos povos latino-americanos. A pobreza generalizada, a marginalidade e o contexto histórico de dominação irrompeu agudamente na consciência coletiva e produziu uma virada histórica. [...] O anelo de fundo se expressa mais pelo esforço de ruptura e transformação que pela celebração da vida e a continuidade da forma de convivência; mais que cantar a flor, olha para o jardineiro que passa fome e para o florista que é explorado (BOFF, 1987, p. 29).

Na definição de Boff, sobre o nascimento da Teologia da Libertação, a afirmação de Floresta (2006) de que a igreja não faz uma opção revolucionária, de certa forma pode ser

---

<sup>12</sup> Segundo Maria da Glória Gohn (2001) “A Igreja Católica desenvolveu ao longo dos anos 50 e 60 uma série de ações junto ao meio estudantil universitário e secundário, objetivando organizá-lo para participarem da vida política nacional, à luz dos ensinamentos do Evangelho. Baseados no humanismo cristão, alguns filósofos, como Jacques Maritain, tiveram grande penetração nos círculos de estudos e reflexão da JUC (Juventude Universitária Católica). Na JOC (Juventude Operária Católica) e JAC (Juventude Agrária Católica) os influenciadores eram outros” (GOHN, 2001, p. 96). O Movimento de Educação de Base – MEB – criado em 1961 estava “voltado para a educação popular de adultos, fez uma adaptação original de uma metodologia francesa, da experiência de alfabetização colombiana e do método criado pelo educador brasileiro Paulo Freire. Trata-se de um processo educacional desenvolvido por escolas usando o rádio, numa abordagem que relaciona o processo de aprendizagem ao cotidiano vivenciado pelas pessoas” (GOHN, 2001, p. 98).

questionada, a não ser que a compreendamos em relação aos setores conservadores da Igreja, pois os religiosos que fizeram da Teologia da Libertação a sua orientação para a ação pastoral, de fato sofrem e produzem uma revolução na forma de compreender a função teológica da Igreja junto aos “sem vez e sem voz”. Talvez seja melhor afirmar que o que fazem é uma opção por outra forma de “ser Igreja”.

A proposição da Teologia da Libertação se efetiva a partir do que é nomeado por Boff como cativo. Para o teólogo, a situação na América Latina com o estabelecimento dos regimes militares, caracterizados como totalitários, provoca a Igreja a assumir outras tarefas, devendo também ser outras as funções da teologia.

A forma qualificada de presença evangelizadora no mundo reside em seu empenho pela defesa dos direitos humanos violados. Cabe à Igreja manter viva a esperança sem a qual o povo esmagado não vive, procurar os seqüestrados pelas forças repressoras, consolar os órfãos, defender os desprotegidos contra a prepotência do aparelho militar. [...] Em nível teórico, urge manter clara a opção fundamental pela libertação; aqui nada pode conceder. [...] Uma tarefa de evangelização da Igreja em regime de cativo consiste em inserir-se no Povo (BOFF, 1987, p. 42-43).

A libertação é compreendida como um processo doloroso, que emerge na América Latina diante da opressão, o que significa uma leitura do processo de libertação num determinado momento histórico. Porém, o processo de libertação é compreendido em uma estrutura hermenêutica. Uma estrutura que, para Boff (1987, p. 21), “vem sempre dramatizada em processos históricos de libertação”. Uma estrutura que não existe em si, mas que em cada situação de concreção, contém alguns elementos que são estruturalmente permanentes e historicamente manifestos de formas diversas. Essa estrutura permanente é expressa por Boff “como opressão-dependência-libertação, conflito-ruptura, processo. [...] O homem e a sociedade só vivem na medida em que criam uma circun-stância”. Essa circun-stância permite ao homem viver dentro de alguns limites, porque limitado pelas circunstâncias, mas também lhe permite viver como senhor nesse mundo que ele conhece e domina. O homem, contudo, nas palavras de Boff,

[...] se faz prisioneiro mas jamais permite que o aprisionem. Vive oprimido dentro do seu arranjo vital, mas jamais se deixa oprimir. Dentro da circun-stância cria para si o espaço de sua liberdade concreta, porque liberdade significa sempre campo de liberdade. Como tal, é limitado em suas possibilidades. Mas jamais tolera que o enquadrem somente dentro deste campo-liberdade. O homem encontra-se sempre dimensionado para o mais, para a abertura, para o outro diferente, para o horizonte ainda não determinado (BOFF, 1987, p. 21-22).

Para o teólogo, o homem e a sociedade têm anseios de liberdade que ultrapassam os limites circunstanciais. Porém, ao se darem conta dos limites, faz-se sentir a necessidade de superação. Da crise surge o conflito, manifestando o caráter de ruptura que a abertura pode assumir. No surgimento de forças morais, intelectuais e policiais para conformar o homem ou a sociedade ao seu arranjo vital, surge o fenômeno da opressão e da repressão na dependência imposta ou sofrida. A libertação surge dessa situação como possibilidade de independentização da circunstância inadequada, provocando uma ruptura para passar para uma nova circunstância (BOFF, 1987).

Decorre da estrutura apresentada que a libertação preconizada na Teologia da Libertação é processo. Para Boff, na América Latina, a concreção desse processo se expressa na esfera sócio-política, prioritariamente, pois o desafio está em tomar consciência da necessidade de alargamento do campo de libertação. Para tanto, tomar consciência da própria ignorância e impotência cria uma nova atitude em relação à dependência ou à libertação, ao fracasso ou à vitória.

Na afirmação das problemáticas vividas na América Latina, o vislumbramento da necessidade de uma teologia que privilegie a reflexão e a ação está situada no que foi compreendido como desafio de fé. Para enfrentar essa tarefa de vivenciar o processo de libertação, uma metodologia foi proposta. A metodologia, contudo, não pode ser pensada como método, mas como a própria teologia em ato concreto. Os passos são considerados como momentos implicados entre si, “pelos quais a realidade e a verdade se vão desvelando” (BOFF, 1987, p. 30). Segundo o autor, o método foi iniciado pela *Gaudium et Spes* e confirmado por Medellín – análise da realidade – reflexão teológica – pistas de ação pastoral. A teologia como práxis assume sua concreção no ver, julgar e agir, e é pensada em duas articulações: a sacramental e a crítica.

A articulação sacramental referencia-se no horizonte da fé cristã, presente “no ato de captar a realidade em sua iniquidade e na opção pelas maiorias humilhadas” (BOFF, 1987, p. 32). Esse horizonte de fé engloba os valores cristãos, como a solidariedade e o amor para com os pobres, conforme proclamou Jesus Cristo. A leitura da realidade é, então, mediatizada pela fé, pelos valores cristãos, mediante os quais os pastores conhecem a situação histórica pelo conhecimento intuitivo. A fé, então, possibilita a reflexão sobre essa realidade, diante da percepção da ofensa ao plano divino, em que a pobreza ofende a Deus e aos homens. Diante

dessa reflexão, o cristão é chamado a engajar-se na defesa da justiça. Porém, esse engajamento pode ocorrer de forma assistencialista aos marginalizados ou, então, na forma de denúncia e inserção social para a transformação.

A articulação crítica é compreendida por Boff (1987) como necessária, para que não se corra o risco da ação cristã restringir-se a posições reformistas e assistencialistas. A articulação da fé, na perspectiva da libertação, se dá como fé-práxis. Essa coloca os cristãos diante da realidade do mundo, tomando as escrituras como palavras humanas que concretizam historicamente a palavra divina. Isso implica a ação humana concreta na defesa da Palavra de Deus, que deve ser concretizada na busca por justiça, na luta por um mundo mais humano, na defesa da verdade, da solidariedade, da fraternidade e do amor entre os homens historicizados “em processos concretos que digam respeito à libertação de opressões sensíveis e confirmem eficácia à fé” (BOFF, 1987, p. 36). Na análise da realidade, a teologia da libertação propõe um olhar sobre as relações de dependência dos povos subdesenvolvidos e o exercício de opressão pelos centros imperiais que vêm nessa relação o seu constante desenvolvimento.

A denúncia da produção da desigualdade, da opressão e exploração dos povos da América Latina vem acompanhada da indicação da necessidade de realizar uma análise de cunho estrutural e cultural para que seja possível, assim, realizar a verdadeira libertação. A ação deve, então, ocorrer como fé-práxis para tornar-se libertadora. Processo em que a fé-práxis é mediação para a realização histórica da mudança da realidade opressora em realidade libertadora.

Cabem à teologia três tarefas a serem assumidas na efetivação da própria teologia como experiência libertadora. A primeira é a de interpretar “[...] a partir de seu horizonte específico a densidade histórico-salvífica da situação [...]”. Essa interpretação teológica deve, assim, “denunciar o pecado e as ilusões da situação, repelir o sistema imperial com seu *ethos* de poder e lucro, por contradizer abertamente o projeto histórico de Deus”, bem como manifestar-se e agir favoravelmente “aos anseios de libertação e às mediações que os concretizam porque por essas ânsias passa a salvação histórica e a antecipação do Reino de Deus” (BOFF, 1987, p. 39).

Como uma segunda tarefa da teologia da libertação, a libertação de uma teologia universalizante e desvinculada da práxis e dos pressupostos sócio-analíticos e históricos é imprescindível para o resgate das dimensões libertadoras da fé. É a própria teologia da libertação que se coloca no protagonismo da problematização de um tipo de teologia que se

mantém enclausurada num tipo de vida cristã pequeno-burguesa, tornando-se cúmplice da situação social privilegiada.

A terceira função da teologia da libertação está centrada no resgate do teológico que, segundo Boff (1987, p. 40), está “presente em todo verdadeiro processo de libertação, embora executado por agentes ou ideologias que nem sequer façam uma referência explícita à fé cristã”. Esta afirmação nos parece de um vigor extremado, que mantém viva a fé na libertação, independentemente de filiação com alguma igreja, ou com Jesus Cristo.

A teologia libertadora acolhe a ação libertadora, seja de cristãos ou não, e identifica nela os elementos da fé cristã, compreendida como a defesa do Reino de Deus, através da práxis da libertação. Onde houver ações libertadoras, há, para a teologia da libertação, um ato de “densidade cristã e salvífica”, pois que a palavra de Jesus Cristo é considerada a palavra que liberta. Uma libertação que não se restringe ao plano escatológico, mas também à vida terrena, em que a igualdade, a solidariedade e a fraternidade são valores defendidos e pregados pelo cristianismo. No plano político, há uma teologia que também é verificada na práxis. Para o teólogo principal da teologia da libertação,

A partir daí fica claro que a teologia do político não pode ser unicamente a articulação de um discurso sobre a prática política da Igreja ou dos cristãos, e sim de *toda* política, quer se refira aos marcos teóricos cristãos ou não. Caso contrário, a teologia acaba sendo o discurso que racionaliza (ideologiza) a prática da Igreja, ou de sua instituição ou dos leigos. A teologia do político deve ser capaz de dizer o conteúdo cristão de uma práxis que se chama “atéia” mas é deveras libertadora (BOFF, 1987, p. 41).

A teologia é compreendida como presente na práxis humana, cabendo-lhe realizar a reflexão crítica na relação com a fé, entendendo-se que a ação pastoral se dará com grupos que não necessariamente sejam comprometidos com a causa eclesial, mas que, no olhar da teologia da libertação, produzem uma

[...] verdadeira teologia que reflita sua práxis e animação crítica da mesma e podem ter um sentido profético para toda a comunidade, apesar de que nem todos possam acompanhá-los. A tarefa teológica não se esgota em funções de caráter mais oficial e comunitário, mas pode e mesmo deve iluminar o caminho comprometido e perigoso dos grupos (BOFF, 1987, p. 41).

No âmbito do Movimento Sem Terra, observa-se uma inicialização marcada pela ação teológica da Igreja, na perspectiva da libertação, em que o Êxodo do Egito, contido nas escrituras, serve como iluminação para o “verdadeiro” processo de libertação, desencadeando

ações que identificam o povo cativo do Egito com os sem terra oprimidos em sua condição de negação do direito ao trabalho, à terra, à dignidade, à educação.

No período relativo à emergência da Teologia da Libertação, no Brasil, vivia-se em meio às circunstâncias de um Estado autoritário, governado pela ditadura militar, desde 1964, o que constituiu um mecanismo que possibilitou a continuidade da resistência, afirmando assim uma posição de contrariedade às atrocidades dos governos militares. Mesmo não constituindo mecanismo de rompimento com as forças militares deste Estado autoritário, a tomada de posição, juntamente com o acolhimento de ações “contestatórias”, fomentou o surgimento e afirmação de um setor importante da Igreja, que se identificará e agirá junto aos movimentos sociais, os comprometidos<sup>13</sup>. Os comprometidos, segundo Floresta (2006, p. 32), com base em Pe. João Bosco Schio, compõem a tríade em que se divide a igreja católica. Os outros dois tipos são a tradicional e a modernizada.

Ainda segundo a Teologia da Libertação,

O protesto e a revolução podem significar o exercício legítimo da liberdade fundamental do homem como forma de introduzir a necessária ruptura para deslanchar um processo libertador e para sacudir uma opressão desumana. (...) o cristão não é somente chamado a suportar heroicamente injustiças e a enxertar-se numa sociedade cujos ideais são profundamente inumanos e anticristãos. Ele é convocado, às vezes, a transformar o mundo mediante uma contestação checadora do sistema para que haja não apenas a liberdade fundamental da pessoa, mas também seja preservado o campo de liberdade objetivo, onde as pessoas possam se auto-realizar na liberdade. Há situações em que a consciência cristã se vê obrigada à denúncia global do sistema opressor e não vê outra saída senão pela revolução com a derrubada do regime ou pela morte suportada com galhardia e dignidade (BOFF, 1987, citado por FLORESTA, 2006, p. 42)<sup>14</sup>.

Historicamente, a participação da igreja católica na formação do MST é indiscutível. A proximidade das ações do Movimento Sem Terra, na sua primeira fase, indica essa íntima relação. O primeiro núcleo que originará o MST se forma com a Comissão Pastoral da Terra - CPT, no Rio Grande do Sul, com cinco famílias, em Ronda Alta, que procuram a igreja católica diante de sua condição de estarem sendo despejadas de uma terra ocupada. A igreja inicia um trabalho de reflexão com essas famílias, de quem, diariamente, aos pés da cruz, a esperança é alimentada pela leitura do livro do Êxodo, no qual o sofrimento e a libertação do povo de Deus em busca da terra prometida é narrado, produzindo uma identificação desta luta com aquela vivida pelo povo hebreu.

<sup>13</sup> Segundo Floresta (2006, p. 32), com base em Pe. João Bosco Schio, a Igreja se divide em três tipos: a tradicional, a modernizada e a comprometida.

<sup>14</sup>BOFF, L. **Teologia do cativo e da libertação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

A relação de opressão vivida pelo povo de Deus, cativo no Egito, na teologia da libertação adquire uma conotação do Êxodo como um modo de ser. Embora Boff afirme que historicamente o êxodo não é tão significativo, identifica nesse acontecimento, a estrutura do que ele denomina como “verdadeiro processo de libertação”, no que,

[...] um arranjo vital se torna opressor e por isso insustentável: instaura-se uma crise generalizada; surge a contestação; elabora-se o processo de libertação; ocorre o embate das forças; impõe-se uma largada e uma completa desinstalação; elabora-se um arranjo vital mais livre e humanizado (BOFF, 1987, p. 71-72).

Estruturalmente, portanto, o êxodo representa o movimento do processo libertador. Não é apenas uma questão de conquista territorial, mas de processo que se inaugura em cada situação de opressão, cuja crise fomenta o conflito, a insatisfação com a situação e a reflexão que impulsiona a busca por formas mais humanas de viver.

Ao refletirmos sobre a relação do Êxodo como um modo de ser pelo qual se relativizam todas as situações (BOFF, 1987), compreende-se que a organização da luta do Movimento Sem Terra, na qual a igreja do povo organiza os trabalhadores, no primeiro momento de sua constituição, dá-se nessa mobilidade estrutural em que a situação de conquista da terra não significa a libertação. Ou seja, a terra pela terra, não pode ser compreendida como a vitória do povo em luta, mas a sua permanente movimentação, sim, pode significar a efetivação do processo de libertação que não se encerra com a chegada na terra.

Floresta (2006) estabelece também uma analogia entre a organização das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs<sup>15</sup> - e dos núcleos de base do MST. Ambos partem sempre das bases, que devem participar das decisões e ações, até chegar à coordenação nacional, que possibilita o surgimento de novas lideranças. Na descrição de Frei Betto acerca de sua experiência com a organização dos movimentos eclesiais de base<sup>16</sup>, podemos acompanhar como essa organização foi possível, apesar de todo o aparato repressivo do Estado autoritário daqueles tempos. Os religiosos se inseriam em comunidades pobres e ali faziam o seu trabalho de organização das

---

<sup>15</sup> “As CEBs surgiram inicialmente nas zonas rurais, especialmente no nordeste. Foram parte da nova política das pastorais da Igreja Católica no Brasil, com o Plano de Emergência e depois da Pastoral de Conjunto. Em 1968 o congresso de Medellín, na Colômbia, sistematizou a versão latino-americana para a participação da Igreja no meio popular. Em 1978, em Puebla, reafirmou-se a opção por uma Igreja voltada para os pobres, buscando melhorar as condições de existência na terra. O cristão passou a ser definido como aquele que luta contra as injustiças sociais. A Teologia da Libertação, sistematizada por Gustavo Gutierrez e desenvolvida pelos brasileiros, os irmãos Boff, passou a ser o principal guia espiritual das CEBs” (GOHN, 2001, p. 110).

<sup>16</sup> A participação de Frei Betto na organização de movimentos eclesiais de base se efetiva após sua libertação da prisão em que foi mantido por quatro anos, em virtude de sua militância política no período da ditadura militar, mais especificamente entre 1969-1973.

CEBs. Em meio à efervescência da cotidianidade do que ele nomeia como pobretariado, foi possível vivenciar, com a inspiração na teologia da libertação,

[...] a comunidade nascendo, a conscientização propalada por Paulo Freire ganhando terreno e o nosso receio de que a repressão viesse, mas ela não vinha, não vinha porque considerava tudo aquilo 'baboseira de carolas', sem se dar conta de que uma bomba mais explosiva que o marxismo ativava-se por uma zona ótica de fé nos subterrâneos da pobreza latino-americana (FREI BETTO, 2006, p. 48).

A surpresa que Frei Betto revela ter vivido ao sair da prisão se refere justamente à organização do povo, sem o que se acreditava essencial para a criação de “movimentos de moradia, de luta contra a carestia, de mulheres, de negros, de indígenas, de direitos humanos...”, precisamente a ação dos intelectuais, a quem, na compreensão acerca da revolução dos então militantes de esquerda, cabia o papel de organizar as massas. Nesse encharcamento de povo e de organização popular em que foi mergulhado ao sair da prisão, reaprendendo com a teologia da libertação e com os movimentos sociais nascentes a partir das CEBs, bem como com o sindicalismo que rejeitou a luta armada, pergunta ironicamente como foi possível que houvesse essa silenciosa e lenta organização “se nós, intelectuais, nós que conhecíamos bem o marxismo, a tática e a estratégia, nós que havíamos lido Engels e Gramsci, Trotski e Mao, Lênin e Althusser, nós os timoneiros, não figurávamos à frente de seus movimentos? (Quanta pretensão!)” (FREI BETTO, 2006, p. 50).

Porém, esse momento de organização popular à luz do que Frei Betto nomeia como método Paulo Freire, pode ser considerado um dos momentos em que a teologia da libertação se efetivou como processo que liberta pelo e no processo, viabilizando a conversação, empoderando os trabalhadores para compreenderem-se como seres com dignidade e sujeitos de direitos, pois ele ensina que,

[...] ninguém é mais culto do que o outro, existem culturas paralelas socialmente complementares, e o erudito não sabe o que sabe a cozinheira, o mecânico semi-analfabeto sabe o que não sabe o professor universitário, e essa conquista deu auto-estima, através da pedagogia do oprimido, deu força, alento, coragem e dignidade ao movimento social (FREI BETTO, 2006, p. 50).

Na poética e profunda descrição de sua experiência, nos possibilita conhecer as contradições desse processo que culmina com a organização popular que, silenciosamente, ascende, ao mesmo tempo em que a luta armada retrocede até ser sufocada. Assim, na América Latina, não somente a Igreja procede pela ida-ao-povo, mas também tendências políticas dissidentes dos partidos existentes reavaliam seu distanciamento do proletariado e se reorganizam.

No Brasil, diante da repressão militar “um segmento importante dessa nova esquerda buscou a esfera das Comunidades Eclesiais de Base como meio de inserção no universo popular”. No entendimento de Frei Betto, a mudança não se dá somente de lugar social, mas também no âmbito epistêmico, no qual “a sólida catedral de conceitos marxistas ruiu ao encontro com o saber popular mesclado de arraigadas referências religiosas, profundos arquétipos da ideologia dominante e um senso prático-crítico capaz de dar consistência pragmática à proposta de organização popular” (FREI BETTO, 2006, p.196).

Os Movimentos Eclesiais de Base constituem-se, portanto, em resistência silenciosa, que viabilizam em toda a América Latina o nascimento de movimentos sociais que até hoje podem ser compreendidos como agentes que assumem o protagonismo político nas lutas que emergem em defesa da cidadania<sup>17</sup>.

Esse momento do Movimento Sem Terra, sob a orientação da Teologia da Libertação, quando o próprio movimento é gestado, é compreendido por Floresta (2006) como o primeiro momento da formação do MST, marcado pela conscientização dos trabalhadores, pela formação da consciência de classe e pela construção de uma *identidade*, a do Sujeito Sem Terra.

Movimento que se forma e se sustenta em alguns princípios, como direção coletiva, divisão de tarefas, disciplina, estudo, luta de massa e vinculação com a base. Os mesmos utilizados pela Comissão Pastoral da Terra, segundo afirma Floresta (2006).

Navarro (2002) também aponta esse momento como o primeiro na formação do MST. Como um segundo momento da formação do MST. Situa o período entre 1986/1993, quando as ações do Movimento<sup>18</sup> adquirem a característica da confrontação. A partir desta fase, a igreja recuará dos quadros dirigentes e se tornará quadro auxiliar da organização. No entanto, o autor afirma que, nessa fase, o MST opta por ser uma organização de quadros, ao invés de uma organização de massa, classificando essa nova tendência como parte de um ideário leninista. O Movimento, então, para Navarro (2002), moldou-se como uma organização centralizada.

---

<sup>17</sup> “Em toda parte da América Latina, setores populares fortalecem seu poder de demanda e assumem uma consciência crítica proporcional ao seu desempenho como sujeitos políticos, seja em acampamentos zapatistas no sul do México ou nos bairros de periferia de Caracas; seja entre os camponeses da zona ocidental da Colômbia, os mineiros dos altiplanos da Bolívia ou os sem-terra no sertão do Brasil” (FREI BETTO, 2006, p. 196).

<sup>18</sup> Ao utilizarmos o termo Movimento com a primeira letra em maiúsculo estaremos nos referindo ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A nacionalização do MST, seus maiores resultados práticos até 1996, bem como o recrutamento de um número significativo de agricultores e o endurecimento nos confrontos com as forças contrárias ligadas a União Democrática Ruralista – UDR caracterizam esse segundo momento. Outra problemática que Navarro (2002) aponta é que, com a ampliação do número de assentamentos, a organização da produção passa a ser uma preocupação do Movimento, viabilizando em alguns as cooperativas coletivizadas.

Floresta (2006), diferentemente de Navarro (2002), compreende o segundo momento da constituição do MST, como uma organização social dentro de um movimento de massa, situando este de 86/87 até hoje. Marcado pelo amadurecimento necessário, o Movimento se reorganiza em setores, como produção (Setor de Cooperação Agrícola - SCA); formação, educação, frente de massa, comunicação, finanças, projetos, relações internacionais, gênero e direitos humanos (FLORESTA, 2006, p. 59).

Essa reorganização em setores surge da necessidade de repensar a realidade vivida pelo Movimento em novos contextos, pois, conquistada a terra, novas necessidades emergem. Essas se situam em todos os âmbitos da vida individual e, principalmente, coletiva, pela característica de objetivar um projeto de desenvolvimento para o país, sob outras bases, diferentes das práticas tradicionais. Para tanto, a opção por uma outra forma de viver e conviver, apresentará o desafio de atuar e intensificar a formação dos sujeitos, tanto no âmbito produtivo/econômico, como político e social.

O investimento na formação dos militantes do Movimento, dá-se na constituição de uma Identidade Sem Terra, “ou seja, o indivíduo que se sabe membro de uma organização social que tem objetivos, princípios e uma estrutura organizativa. Ela é forjada no curso da ‘luta’, realizada fundamentalmente, através das inúmeras mobilizações promovidas pelo Movimento” (FLORESTA, 2006, p. 67).

Para produzir uma identidade, o Movimento criará uma “série de artefatos culturais que, enquanto práticas sociais e culturais se constituíram em espaços pedagógicos eficientes, nos quais os integrantes do movimento realizam aprendizagem e têm moldadas suas identidades, construindo sua consciência” (FLORESTA, 2006, p. 70).

A necessidade de constituir uma identidade pelo Movimento decorre desse segundo momento, em que a afirmação do MST como organização social, se dá como necessidade, pois o afastamento da Igreja, que até então podemos observar como um pilar que dava sustentação e

unidade, que ligava os indivíduos ao coletivo, também se retrai, fragilizando relações identitárias entre os sem-terra e o povo de Deus. Em lugar desta ligação outras precisaram ser construídas, para manter a unidade, atribuir referências do passado que justifiquem a luta e a projetem para o futuro.

Floresta (2006, p.72) afirma que “com o distanciamento da Igreja, essa autonomia do MST vai se tornando mais visível, o que pode ser observado quando substitui a cruz pela bandeira e pelo hino”. Contudo, em muitas situações, como observamos no assentamento em que realizamos nossa pesquisa de campo, a cruz permanece ao lado da bandeira e do hino do MST. Talvez ela represente um momento da luta, da sua história, mas é importante destacar que a substituição que a autora aponta se dá também no plano do discurso, com mais força, e até com desprezo e negação da Igreja, mas não no plano da ação, pois o caráter teológico, ou talvez seja melhor dizer místico do Êxodo como um modo de ser está presente no processo de conquista da terra e nos artefatos que simbolizam seu processo de conquista, permanência e libertação.

Essa conquista da autonomia do Movimento em relação à formação de seus militantes, com a produção de material formativo, bem como a definição e redefinição das orientações políticas, econômicas, sociais e culturais, ampliando seu campo de ação, são elementos que definem um terceiro momento, no qual a luta se projeta para fora do movimento, com vistas a uma transformação da sociedade, ou seja, o Movimento redimensiona a sua luta para a construção de um Projeto Popular para o Brasil. Para isso, algumas etapas foram necessárias. Vejamos:

A primeira delas seria o acúmulo de forças, ou seja, defende-se a necessidade de se juntar a outros movimentos, como os sem teto, estudantes, desempregados, etc. Em segundo lugar, está a necessidade de formar militantes, que é uma tarefa permanente e demorada que o Movimento tem enfrentado com sucesso, através da criação de inúmeros cursos de formação. Em terceiro, entende-se que é necessário estimular as lutas sociais para que estas gerem mudanças na consciência das pessoas. Por último, elevar o nível de consciência e de cultura do povo (FLORESTA, 2006, p. 78).

Navarro (2002, p. 205) situa o terceiro momento como aquele em que os outros movimentos começam a apresentar uma crescente desconfiança em relação aos sem-terra e sua organização “em virtude de compreensões distintas da vida social e das estratégias de transformação política e da sociedade”. Para este autor, é fundamental, nesse terceiro momento, a crescente demanda de organização da produção devido ao grande número de assentamentos e à entrada em São Paulo do MST, em especial no Pontal do Parapanema. Essa

região seria o local ideal para as táticas de luta do Movimento, por caracterizar-se como região de terras devolutas, das quais os proprietários não têm mais direito a recorrer aos atos desapropriatórios. Para Navarro, a entrada em São Paulo e a ocorrência de alguns episódios sangrentos como o massacre de Eldorado dos Carajás<sup>19</sup> e o episódio de Corumbiara (Rondônia)<sup>20</sup> constituíram-se em elementos que deram visibilidade ao MST na mídia<sup>21</sup>.

A relação dos sem-terra com a mídia é uma temática significativa para compreender como esse movimento social se projeta e é projetado socialmente. Rachel Bertol (2003) no artigo “Como os sem-terra se inventaram pela mídia: a novidade social nos anos 1990” explicita como se “iniciou e processou a intervenção dos sem-terra no dia-a-dia da imprensa brasileira”, o que constitui um elemento significativo para compreender o MST como fenômeno social que, no entender da autora, conseguiu firmar-se de forma organizada e sólida na década de 1990. Para nossa pesquisa, é importante que façamos a reflexão em torno da simbologia presente como meio de afirmação do próprio Movimento pela mídia, projetando, assim, uma imagem do Movimento Sem Terra, uma identidade que é assimilada pela opinião pública, bem como pelos próprios sujeitos Sem Terra.

Para Bertol (2003, p. 02) “na mídia, os sem-terra aparecem em toda a sua ambigüidade [...] Se soaram anacrônicos, também se mostraram atuais – e, por isso, apresentam-se contraditórios e complexos”. Ao nos aproximarmos e buscarmos compreender esse movimento social, de fato nos surpreendemos com práticas consideradas por muitos como ultrapassadas, mas que projetam e possibilitam conquistas à frente de nosso tempo. Sua ambigüidade possivelmente esteja sedimentada em práticas doutrinárias de formação e no vanguardismo de suas reivindicações e conquistas. Chauí (1989), ao definir ambigüidade, nos dirá que:

Ambigüidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambigüidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo elas também ambíguas, constituídas não de elementos de partes superáveis, mas de dimensões simultâneas que, como dizia Merleau Ponty,

---

<sup>19</sup> O massacre de Eldorado dos Carajás constituiu-se de um ataque da PM, comandado pelo governador Almir Gabriel, do Pará, que causou a morte de 19 sem-terra, numa chacina que deixou outra meia centena ferida, em 17 de abril de 1996 (BERTOL, 2003, p. 13).

<sup>20</sup> O episódio de Corumbiara, em Rondônia, constituiu-se do assassinato de nove sem-terra, dois PMs e uma criança de sete anos, e ferimento de muitas pessoas. “O ataque aconteceu quando quinhentas famílias sem-terra dormiam” (BERTOL, 2003, p. 12).

<sup>21</sup> “Em ambos os casos, vários trabalhadores rurais foram assassinados, em virtude da brutal ação de forças policiais. Foram acontecimentos que, em certa medida, refletiram uma forte inflexão pública a favor da organização dos sem-terra, especialmente porque o segundo evento produziu uma intensa repercussão, nascida do fato de ter sido filmado e, posteriormente, reproduzido repetidamente, em diferentes momentos” (NAVARRO, 2002, p. 206).

somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo (CHAUÍ, 1989, p. 123).

Portanto, ao nos referirmos ao MST em sua ambigüidade, que de certa forma é resultante de uma produção simbólica projetada socialmente, bem como do seu constante refazer-se como grupo social diante de novos desafios, queremos compreendê-lo em suas dimensões constituintes que se dão simultaneamente. Assim, evitamos o risco dos dualismos, que não são próprios para compreender práticas sociais, como nos ensina Chauí, pois “o dualismo conceitual parece originar-se mais de juízos de valor do que de definições precisas” (CHAUÍ, 1989, p. 123).

Na ambigüidade e complexidade do MST, segundo Bertol (2003), a designação nominal deste Movimento se deu mais por uma ação da mídia que do próprio Movimento. Em depoimento de João Pedro Stédile isso fica evidenciado.

Toda vez que ocupávamos alguma terra, os jornais diziam “lá vão os sem-terra de novo”. Tudo bem, como nos chamavam assim, resolvemos ser o “Movimento dos Sem Terra”. Estávamos ideologicamente mais inclinados a nos chamarmos “Movimento dos Trabalhadores pela Reforma Agrária”, porque a idéia era construir uma força social que fosse além da luta apenas por terra. Mas a história nunca depende inteiramente da intenção do povo. Ganhamos reputação como os “sem terra”, então o nome ficou; o máximo que fizemos foi inventar a abreviação MST (STÉDILE, 2002, citado por BERTOL, 2003, p. 05)<sup>22</sup>.

Contudo, Caldart (1999), permite-nos compreender como se solidifica o fenômeno da ambigüidade, acima definido por Chauí (1989). Para a autora, estudiosa e militante do MST:

[...] a condição (individual) de *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da propriedade privada deste bem natural. No Brasil, a luta pela terra e mais recentemente a atuação do MST acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com uso do s na flexão de número (os ‘sem-terras’), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então uma *identidade* coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo o nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia (CALDART, 2000, p. 17).

Em sua pesquisa, Caldart define a utilização de *Sem Terra* ao referir-se ao sujeito constituído pelas lutas do MST e *sem-terra* para designar os sujeitos destituídos de propriedade da terra<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> STÉDILE, J. P. Landless batallions. *New Left Review*. Londres, maio/junho de 2002.

<sup>23</sup> Observe-se que Navarro (2002), crítico do MST, não utiliza em nenhum momento a expressão Sem Terra, e Bertol (2003) utiliza apenas uma vez em seu texto. Em nossa pesquisa utilizaremos, sempre que nos referirmos à *identidade* deste Movimento a expressão *Sem Terra*.

Compreendemos que o que ocorre na denominação é uma justaposição de diferentes dimensões constituintes dos Sem Terra, a exemplo de como isso se dará em toda a dinâmica da constituição deste Movimento, uma relação entre as forças externas e a própria força organizativa do Movimento, que é orgânica e está sempre se fazendo, na perspectiva thompsoniana de classe social<sup>24</sup>, talvez um indício de que esse movimento se constitui na ambigüidade, segundo conceito cunhado por Chauí.

Essa ambigüidade e a complexidade do MST auxiliaram a moldar a visibilidade que o movimento adquire na década de 1980, compreendida por Bertol (2003) como um período em que é constituído um capital simbólico inestimável pelo MST, que percebeu que a luta também deveria ser travada no campo da linguagem, na conquista de simpatizantes à causa da terra, um direito sagrado, defendido de forma pacífica pelo movimento até aquele momento. Foram marcantes nesse período, para a história do MST, o massacre de Eldorado dos Carajás e o de Corumbiara, já citados, a Marcha de 1997<sup>25</sup> e também a exibição da novela o Rei do Gado pela Rede Globo, em que a temática dos sem-terra conquista simpatizantes na sociedade brasileira, bem como é reconhecida internacionalmente pela repercussão desses atos.

No dia da marcha, podemos inferir que se inaugura um novo momento na história do MST, o do confronto, em que a luta se aguçou, e o tom da imprensa também se reverte contra ações do Movimento. Ela se cala até meados de 2000, e de anos para cá as ações do Movimento, quando aparecem na mídia, são como denúncia de badernas e violação ao patrimônio.

Não acreditamos que a mídia seja a única formadora de opinião, mas compreendemos o seu papel na socialização das ações de um grupo como o MST. Assim, ao noticiar-se a destruição do laboratório da Aracruz Celulose no RS, os contornos das manchetes mostravam a ação, com forte apelo emocional para a destruição de anos de trabalho, socializando a ação,

---

<sup>24</sup> “A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente” (THOMPSON, 1987, p. 10).

<sup>25</sup> “A marcha dos sem-terra em 1997 foi o grande momento dos sem-terra nos anos 1990. Colunas de sem-terra que por meses haviam atravessado o Brasil, vindo de diferentes capitais, juntaram-se em Brasília no dia 17 de abril. O país estava lá, física ou virtualmente” (BERTOL, 2003, p. 16). Para fins de ilustração, lembramos que no dia em que a marcha passou pela cidade em que residíamos na época, os sem-terra foram alojados pela prefeitura nos estábulos destinados aos animais em exposição em dias de feira agropecuária. Esse fato provocou a revolta de parte da população, e a rádio local promoveu uma campanha para arrecadar alimentos para os que ali estavam.

mas também produzindo “opiniões”, implícitas no recorte realizado pela imprensa e, em muitas situações, explicitadas nas palavras e expressões fisionômicas dos jornalistas.

A despeito da imagem midiática produzida e assimilada pela opinião pública, o MST também se caracteriza por seu sentido sociocultural, compreendido como:

[...] a produção histórica de um conjunto articulado de significados que se relacionam com a formação do sem-terra brasileiro enquanto um novo sujeito social, que se constitui também como um novo sujeito sociocultural, estando nesta condição uma das dimensões importantes da sua força política atual, que extrapola sua influência para além dos limites da questão agrária, ou das questões ligadas ao campo (CALDART, 2000, p. 23).

A formação deste sujeito sem-terra, que diante de processos de desenraizamento, coloca-se em movimento e constrói uma identidade, enquanto coletividade em luta “que se produz como uma identidade que primeiro é política, mas que se torna também cultural, à medida que recupera raízes, recria relações e tradições, cultiva valores, inventa e retrabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais, e assim faz história” (CALDART, 2000, p. 24), produz uma nova “identidade, que, enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhador da terra, a recria porque a vinculou com uma luta social, com uma classe, e com um projeto de futuro”.

Essa *identidade* não é a *identidade* do indivíduo sem-terra, mas dele como sujeito social, que indica uma “coletividade que constrói sua identidade (coletiva) no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais” (CALDART, 2000, p. 25).

Maffesoli (1996) nos propõe a discussão do que ele compreende como uma significativa alteração na análise a ser empreendida acerca da identidade na atualidade. Compreende que o que vem ocorrendo se refere a um deslize de uma lógica da identidade para uma lógica da identificação, pois, como afirma o autor, “o eu só é uma frágil construção, ele não tem substância própria, mas se produz através das situações e das experiências que o moldam num perpétuo jogo de esconde-esconde” (MAFFESOLI, 1996, p. 304), referindo-se às múltiplas mudanças que constituem um mesmo indivíduo. É fato, não somos os mesmos na duração, pois mudamos diversas vezes no decorrer de nossas existências. Para o autor “o sujeito é um efeito de composição, daí seu aspecto compósito e complexo” (MAFFESOLI, 1996, p. 305).

Touraine (2002, p. 249) na obra “Crítica da modernidade” no diz que “o Sujeito só existe como movimento social, como contestação da lógica da ordem, tome esta uma forma

utilitarista ou seja simplesmente a busca de integração social”. Podemos inferir, então, que a *identidade* desse indivíduo é reterritorializada na relação com o movimento, como sujeito social. Por movimento social podemos compreender com Touraine (2002, p. 253) “o esforço de um ator coletivo para se apossar dos ‘valores’, das orientações culturais de uma sociedade, opondo-se à ação de um adversário ao qual está ligado por relações de poder”.

No MST, segundo Caldart (2000), esses sujeitos sociais se configuram também como sujeitos políticos, que se sentem no contexto da luta de classes, pois, a partir dos embates de que participam, sentem-se com um lugar significativo. Uma identidade que se configura da multiplicidade em uma identidade social mais ampla.

Ora, um dilema nos parece se evidenciar, qual seja, o de refletir sobre a constituição da identidade no movimento social. Dizemos dilema porque nos parece que, nas análises que trazemos, há uma oscilação entre a compreensão de uma identidade homogênea do sujeito como sujeito social e uma identidade compósita e complexa, como a apontada por Maffesoli (1996). Ou a identidade assumiria uma outra configuração, que revelaria diferentes aspectos constitutivos, que se apresentaria como estática e homogênea para “os de fora”, mas em sua potencialidade formadora se compõe na complexidade das relações que a engendram “por dentro”?

Woodward (2000) afirma a importância da discussão do conceito de identidade, apontando para a tensão entre o essencialismo e o não-essencialismo como uma das questões centrais do debate sobre a identidade. Numa perspectiva essencialista da definição da identidade, os argumentos assentam-se na defesa da existência de um conjunto cristalizado, autêntico de características que não se alteram ao longo do tempo, partilhado por todos os que compõem um determinado grupo, sociedade ou nação. Já uma concepção não-essencialista funda-se e procede pelo foco nas diferenças, tanto entre os membros de um mesmo grupo como em relação aos outros grupos.

Algumas questões que Woodward (2000) aponta no texto “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual” nos incita a pensarmos com a autora se a identidade do sujeito Sem Terra pode ser compreendida como estática e homogênea ou se ela se constitui de forma fluida e mutante. A autora nos convida a refletir se a identidade como fluida e mutante é compatível com a sustentação de um projeto político. Para nossa pesquisa e discussão, essa nos parece uma reflexão necessária e desafiadora.

A preocupação com a identidade não é uma questão que possa ser considerada periférica na atualidade, mas, sim, central, tanto em níveis globais como locais, considerando-se os conflitos étnicos, religiosos e nacionalistas que compõem hoje o cenário global. Portanto, discutir identidade exige que se compreenda como ela se constitui, ou, nas palavras de Woodward, “Isso implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos. Implica também em perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes” (2000, p. 16). Na necessidade dessa discussão, a proposta é a de iniciá-la pelo lugar da identidade, qual seja, o da cultura.

Na discussão sobre a formação do sujeito Sem Terra, a cultura é um aspecto formativo que Caldart (2000) relaciona com a história e com a educação, compreendendo-a como uma dimensão do processo de formação desses novos sujeitos sociais, e como parte de determinadas formas históricas de luta de classes. Situa a cultura como um modo de vida. Afirma que essa dimensão histórica e sociocultural de olhar para o MST pressupõe considerar que a realidade do MST é uma realidade inconclusa, cuja identidade está em processo, com matrizes culturais assentadas na cultura camponesa e religiosa.

Na reflexão que empreende Woodward (2000, p. 09), a identidade como conceito central está em relação com a diferença, ou seja, “A identidade é, [...], marcada pela diferença”, constitui-se em relação ao outro. Contudo, a diferença em relação a esse outro é marcada por meio de símbolos que constituem a representação que cada indivíduo, grupo e/ou cultura constroem em relação a si mesmos, e que os outros constroem em relação a esses, marcando assim a diferença.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação fornecem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Na representação está implicada a relação cultura e significado, que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos em que os significados são produzidos. Portanto, a produção de significados e a produção da identidade permeiam as relações sociais, possibilitando a identificação de indivíduos e coletividades.

A preocupação com a identidade diante das mudanças sociais parece-nos central para o que alguns autores apontam como “novos movimentos sociais”, principalmente aqueles relacionados às questões étnicas, de gênero e religiosos. Porém, no caso do Movimento Sem Terra, a preocupação é premente, e assim como em outros grupos, a identidade é produzida como necessidade de significação. Podemos inferir que essa identidade não é isenta de outros processos de identificação em curso na sociedade global. Contudo, a preocupação com a formação de uma identidade política age no sentido de “afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado”(WOODWARD, 2000, p. 34).

É na necessidade de uma identidade política dos sujeitos Sem Terra que há um apelo à história dos trabalhadores Sem Terra como elemento que celebra a singularidade e a solidariedade do grupo social, o que os situaria numa perspectiva essencialista, por fundar na história a sua identificação com os Trabalhadores Sem Terra. Contudo, ao mesmo tempo, a produção dessa identidade Sem Terra pode ser compreendida como fluida e cambiante, pois a incorporação das discussões de gênero, infância e cultura, no processo constitutivo do próprio Movimento, torna-se um âmbito privilegiado ao analisarmos a trajetória desse grupo como Movimento Social, revelando também o caráter compósito da identidade Sem Terra.

Ao discorrer sobre o foco do olhar sobre o MST, Caldart (2000) afirma que o mesmo atrai sobre si três eixos: o cultivo intencional da memória e da mística da luta do povo (os símbolos da luta e o resgate da memória de lutas anteriores); a necessidade de compreender a sua base social (dimensão antropológica a ser considerada na formação e na educação das pessoas); e o compromisso com a formação no campo dos valores e da postura pessoal de seus integrantes (os valores e a ética dos integrantes são consideradas na formação das pessoas, bem como ideais de justiça social, solidariedade, igualdade, participação do povo como sujeito do seu próprio destino) (CALDART, 2000, pp. 37-39).

“A formação dos sem-terra e o movimento sociocultural” são apontados por Caldart (2000) como processo em que os trabalhadores sem-terra fizeram-se ou ainda se fazem. Aponta duas dimensões da formação. A primeira consistiria no processo de formação constituído no caminho percorrido pelos trabalhadores sem-terra desde 1979-1980, no sul do Brasil, até os sem-terra da camiseta branca e boné vermelho. Essa primeira dimensão da história do MST é marcada por vários momentos, como: articulação e organização da luta pela terra; processo de

constituição do MST como uma organização social; inserção do MST na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o país.

A segunda dimensão refere-se aos processos socioculturais que possuem componentes educativos ou formadores decisivos na constituição da identidade dos Sem Terra do MST, suas vivências socioculturais, compreendidas como a ocupação da terra; o acampamento; a organização do assentamento; o ser do MST e a ocupação da escola.

Observa-se que há um investimento no processo de identificação pelo Movimento, que é marcado pela diferença em relação aos outros, e o que é definido como “vivências socioculturais” se constitui em um sistema classificatório, que marca justamente a diferença. As ações citadas como componentes dessas vivências são pertinentes a esse grupo social, constituem um sistema simbólico para o Movimento e para os sujeitos que vivenciam essas ações, pois cada ação vivenciada é portadora de uma significação. Assim, a ocupação, o acampamento, a organização, o ser do MST e a ocupação da escola são significados pelos sujeitos em relação ao Movimento e a si-mesmos, constituindo um sistema simbólico na medida em que essas ações são protagonizadas pelos sujeitos Sem Terra no âmbito coletivo e individual, envolvendo, além da luta política do próprio movimento, os “sentimentos e os pensamentos mais individuais” (WOODWARD, 2000, p. 55).

Ao pensarmos sobre o significado dessas ações para os sujeitos Sem Terra, perguntamo-nos qual é o significado de ocupação, de organização, de vivência coletiva para os sujeitos que assumem a identidade Sem Terra. Acompanhemos dois depoimentos que nos parecem muito pertinentes sobre o significado da identificação para esses sujeitos:

Nós, trabalhadores Sem Terra, que nem cidadão não éramos. Nós éramos um objeto escapado do capitalismo. O Movimento Sem Terra (...) nasceu na luta de pegar um ser humano que já era objeto, não era cidadão, (...) construir a sua história, levar ele para ser alguém que comece a administrar a propriedade, coisa que ele nunca administrou. (...) Aqueles que eram chutados no barraco, que eram chamados de vagabundos e ladrões; hoje aqui, tem uma cooperativa que é reguladora do mercado. O pessoal recuperou a dignidade e a respeitabilidade. Aquele cara que ninguém nem dava carona se ele encontrava na estrada, que era motivo de gozação aqui na região, hoje quando entra no banco é convidado pelo gerente para ir tomar um cafezinho, porque mudou (Darci Maschio, 2001, citado por MST, 2001, p. 12).

[...]

Para quem está excluído não é fácil conseguir documentos. Quando fui registrar o nascimento desse menino não quiseram fazer porque não podia pagar. Conversando com os outros descobri que temos direito a este registro e fui lá de novo. Mas, nem fui atendido. Com a ajuda do Movimento descobri que o promotor podia dar um jeito e fui falar com ele. O promotor me deu um bilhete e fui até o cartório. Quando dei o bilhete colocaram ele no lixo e disseram que não atendiam vagabundo. Pedi o bilhete

de volta, como o doutor tinha me dito. O moço do Cartório desconfiou, abriu o bilhete e leu. Aí disse: Por que o Senhor não falou antes? Veja bem: um minuto antes eu era vagabundo, agora já me tratam de Senhor. Sem o Movimento não tinha acontecido isso (Acampado citado por MST, 2001, p. 12).

As vivências relatadas acima incitam-nos a reafirmar a centralidade da constituição de uma identidade Sem Terra para o Movimento, mas, principalmente, para os sujeitos que integram esse Movimento, que, além do desamparo social, apresentam um desamparo existencial na fragilização de laços de pertencimento que lhes destitui a identidade. A afirmação de Darci de que “nós, trabalhadores Sem Terra, que nem cidadão não éramos. Nós éramos um objeto escapado do capitalismo” é esclarecedora daquilo que estamos compreendendo como situação de desamparo dos sujeitos desidentificados socialmente. Ser “um objeto escapado do capitalismo” revela-nos a marginalidade vivida pelos sujeitos antes de aderirem ao Movimento, mesmo que naquele momento não tivessem consciência dos motivos, mas, com certeza, sentiam o escapamento como a exclusão vivida num processo que os tornava algo que estava fora de lugar, algo que havia sobrado e desenraizado.

Além de discutir com mais profundidade as vivências socioculturais, Caldart (2000) resgata a categoria de enraizamento projetivo, apontando para a necessidade de enraizamento dos sujeitos que participam do MST, talvez um diferencial em relação a outros movimentos sociais.

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. **O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.** Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente (WEIL, 1996, citada por CALDART, 2000, p. 65-66. Grifo nosso)<sup>26</sup>.

Ao ligar os desenraizados de Weil com os sem-terra, Caldart (2000) nos abre a possibilidade de responder a uma questão que muitos de nós ainda não conseguimos responder, qual seja, o que move esse contingente de homens, mulheres e crianças para a luta? O que os leva a viverem em marcha, em condições subumanas, morando em barracos a beira da estrada, sem luz, sem água, sem comida? E mais, o que os motiva a permanecer na luta, mesmo depois

---

<sup>26</sup> WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Organização de Ecléa Bosi.

da conquista da terra? Por que se fazem sujeitos Sem Terra? Como se fazem sujeitos Sem Terra?

Seres realmente desenraizados só têm dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia de alma quase equivalente à morte, como a maioria dos escravos no tempo do Império Romano, ou se lançam, numa atividade que tende sempre a desenraizar, muitas vezes por métodos violentíssimos, os que ainda não estejam desenraizados ou que o estejam só em parte. [...] Quem é desenraizado desenraiza. Quem é enraizado não desenraiza” (WEIL, 1996, citada por CALDART, 2000, p 66)<sup>27</sup>.

Para além do desenraizamento, ou talvez, por causa dele, necessitemos nos deslocar para a dimensão sensível da existência, como sugere Maffesoli (1996, p. 73-74), como uma via que nos permite compreender as relações que evidenciam nos grupos “um desejo de estar-junto, que, sendo consciente ou não-consciente, não deixa de ser poderoso”.

Retomar o campo da sensibilidade significa também romper com as bases universalizantes constituídas desde o iluminismo. O excesso de racionalidade que sempre guiou, e de certa maneira ainda nos orienta, encobria a possibilidade de olharmos para toda uma economia dos afetos que, mesmo presente nas relações humanas, não era objeto de análise para o intelectual. A emergência de um grande número de tribos, de grupos étnicos, sexuais, religiosos colocou-nos diante de uma realidade mais complexa, dinâmica, cambiante e intrigante, e a relação desses diferentes grupos com os conceitos universalizantes constituídos em outra época, apresentam uma espécie de dissonância, em que, para as questões/reivindicações desses grupos aos conceitos de antes não tem respostas, e se as produzem ficamos com a impressão de que, entre o perguntado e o respondido, há de fato uma dissonância.

Essa emergência das mais variadas tribos, que se religam a partir de elementos como etnia, sexo, religião, terra, teto, trabalho, cultura etc., na compreensão de Maffesoli (1996, p. 76) “redizem a necessidade de religação: o que me liga a outros, o que faz com que, junto a outros, eu tenha confiança no mundo que partilhamos”.

A necessidade desse olhar sobre a religação que o estar em movimento produz, considerando-se que no processo de identificação vivenciado pelo Sujeito Sem Terra, não significa que seja somente essa a dimensão constituinte do Movimento. Apontamos para a possibilidade de que essa seja uma das questões que coloca os grupos em movimento, em que

---

<sup>27</sup> WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Organização de Ecléa Bosi.

ao olharmos “de fora”, identificamo-los como os sujeitos Sem Terra, atribuindo-lhes uma identidade na religação que estabelecem entre si. Ao vivenciarmos o “de dentro” da identificação com o Movimento Sem Terra, também outras importantes dimensões, como a material, são evidenciadas, mas, em relação à dignidade, esta é resgatada e/ou restituída no processo de identificação vivido pelos sujeitos no estar-junto a outros.

As diferenças do MST em relação a outros movimentos são anunciadas por Caldart (2000), em basicamente três. Em primeiro lugar o MST é um Movimento popular, ou seja, pode entrar todo mundo; em segundo o MST tem um componente sindical no sentido corporativo; e, por último, o MST tem um componente político, presente desde o início e certamente influenciado pela gênese do Movimento. Acrescentaríamos que o MST tem um componente simbólico na produção de uma identidade Sem Terra, fundado na memória e na história, como elo que faz do “espaço de experiência” dos trabalhadores a projeção para o seu “horizonte de expectativa”.

Essas duas categorias históricas, espaço de experiência e horizonte de expectativas, são compreendidas aqui, conforme Koselleck (2006, p. 306), como “categorias de conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história”. Assim, parte-se da idéia de que experiência e expectativa são condições humanas, não necessariamente com essa denominação, mas o passado e o futuro são as condições vividas pelos homens, e por isso a história é possível, como nos adverte Koselleck, remetendo-nos à temporalidade do homem e, conseqüentemente, à história.

Ao definir experiência, compreende-a como “o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (KOSELLECK, 2006, p. 309). O termo experiência englobaria, então, em relação a esse *passado atual*, tanto os aspectos elaborados racionalmente, como os comportamentais que compõem o conhecimento histórico, que também é o conhecimento de uma *experiência alheia*.

Para além da definição de Koselleck (2006), que compreende a experiência como categoria histórica, a experiência nos permite refletir sobre a mobilidade e produtividade que encerra em sua potencialidade.

Larrosa (2006) reivindica para a experiência um status de legitimidade e dignidade, em virtude do tratamento que, historicamente, ela tem recebido na filosofia clássica e na ciência. Destaca o princípio de universalidade necessário à ciência, diferenciando-a da experiência,

pelo caráter de singularidade que comporta, apontando para a impossibilidade de objetivação e à impossibilidade de universalização da experiência. Para tanto, Larrosa (2006) nos adverte para que, antes de seu uso na acepção que a emprega, é necessário que a destituamos de alguns estigmas empobrecedores. O primeiro refere-se à necessidade de separar a experiência do experimento, distanciando-a de conotações empíricas e experimentais. Depois, há que destituí-la de qualquer dogmatismo, de suposta pretensão de autoridade. Em terceiro lugar, há que se separar experiência de prática como ação. Em quarto lugar, no entender de Larrosa (2006), a experiência não pode ser conceituada. É necessário que a pensemos em *como ela acontece* e não como *o que é*. Em quinto lugar, adverte-nos para não pensá-la como um imperativo, e, por último, para o cuidado na utilização dessa palavra para que nem tudo seja encarado como experiência, para que não a normatizemos e nem a trivializemos.

Koselleck (2006) compreende a expectativa como “ligada à pessoa e no interpessoal”, “[...] se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto” (KOSELLECK, 2006, p. 310). A constituição da espera se dá em relação à experiência, mas ela é também mais que esperança que, ao ser entrelaçada à experiência, constitui-se no entrelaçamento entre o passado e o futuro. Assim, expectativa e experiência “indicam a condição humana universal”, porque “remetem a um dado antropológico prévio sem o qual a história não seria possível, ou não poderia sequer ser imaginada” (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Ricoeur (1997, p. 361) postula que,

[...] o termo expectativa é amplo o bastante para incluir a esperança e o temor, o desejo e o querer, a preocupação, o cálculo racional, a racionalidade, em suma, todas as manifestações privadas ou comuns que visem ao futuro: como a experiência, a expectativa relativa ao futuro, está inscrita no presente, é o futuro-tornado-presente [...] voltado para o ainda-não.

Porém, a expectativa não determina a experiência, e, embora não sejam opostas, estão condicionadas.

Na perspectiva de que os grupos humanos são compostos temporal e espacialmente, acreditamos que diferentes também são seu espaço de experiência e seu horizonte de expectativa, pois a experiência possui um caráter de singularidade e não pode ser universalizada. Ela se constitui na relação entre os sujeitos e pelos sujeitos de um determinado grupo social que, por sua vez, podem compor outros grupos, descaracterizando-se, assim, qualquer possibilidade de transformá-la em dogma, pretensiosamente universalizante. Tomar a

experiência pelo que ela não é, como apontado por Larrosa (2006), seria, a nosso ver, aniquilar sua potencialidade produtora de sentidos. Da mesma maneira, a expectativa também se articula de diferentes formas em diferentes grupos sociais e, dentro desses, em diferentes expectativas para os sujeitos, constituídas na relação com as experiências desses.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao longo de duas décadas, produziu diferentes experiências e projeta diferentes expectativas, organizando-se em diferentes lugares. Contudo, nas indicações de Ricoeur (1997), o destaque sobre três temas das análises semânticas de Koselleck remete-nos a uma discussão que aponta a singularidade da relação que o MST estabelece com a história. Os temas apontados são “a crença de que a época presente abre sobre o futuro a perspectiva de uma *novidade* sem precedente; em seguida, a crença de que a mudança para melhor se acelera; e, por fim, a crença de que os homens são cada vez mais capazes de *fazer* sua história” (RICOEUR, 1997, p. 363).

A idéia de um tempo novo emerge de uma nova relação com o futuro, compreendendo-se que não é o presente que é novo, mas o que ele possibilita como futuro, nas possibilidades que ele abre. Assim, a luta no presente do MST possibilita a conquista no futuro. Há uma perspectiva que se abre no presente e se apresenta como uma possibilidade concreta. Essa possibilidade no Movimento se acelera a cada conquista, a cada terra ocupada e desapropriada, a cada assentamento efetivado, o que pode ser compreendido dentro da idéia de progresso. As conquistas do Movimento são o fermento que alimenta o horizonte de expectativa e impulsiona a progressão da luta para novas conquistas. A história por fazer concretiza-se nessas ações, em que o dado historicamente não se sustenta, mas é feito pelos sujeitos. Como diz Ricoeur, “com efeito, se um futuro novo é inaugurado pelos tempos novos, podemos dobrá-lo aos nossos planos: podemos *fazer* a história. E se o progresso pode ser acelerado, é porque podemos apressar o seu curso e lutar contra o que o atrasa, reação e sobrevivências ruins” (RICOEUR, 1997, p. 365).

Para o filósofo, esses três *topoi* da modernidade estão em declínio no final do século XX, indicando o terceiro como o mais vulnerável, pois entende que a reivindicação da humanidade como agente de sua própria história, desconhece que “somos afetados pela história e [...] que afetamos a nós mesmos pela história que fazemos” (RICOEUR, 1997, p. 368). Refere-se o autor às circunstâncias que também fazem a história.

Os três *topoi* da modernidade, cunhados pela filosofia iluminista, apesar de indicados por Ricoeur como em decadência no final do século XX, remetem-nos a refletir sobre sua presença vigorosa nas ações e nos discursos empreendidos pelo MST, pois somente um grupo que acredita fazer a história pode sustentar-se como movimento social por tanto tempo e também empreender ações que derrubam argumentos contrários à possibilidade de *fazermos* a história.

As ações desse movimento social, com efeito, contém orientações comuns em relação à organização, à ocupação e à formação, mas a singularidade de cada grupo que se organiza para ocupar e produzir em uma determinada área de terras comporta diferentes elementos constituidores de sua historicidade<sup>28</sup>. As circunstâncias estão presentes, mas são as ações desse grupo que fazem acontecer a história, subvertendo as impossibilidades em ações propulsoras de outras formas de luta. É um trabalho entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas que impede a ocorrência de um cisma que, para Ricoeur, é decorrente da utopia.

A utopia, para Ricoeur (1997), pode desespearar a ação, devido à falta de uma ancoragem na experiência, transformando assim a expectativa em algo fugidio, que nos escapa. Porém, é justamente este o trabalho que o MST realiza, o de ancorar o presente na experiência, projetando-o para as expectativas. Como ensina o filósofo:

[...] é preciso resistir ao encolhimento do espaço de experiência. Para tanto, é preciso lutar contra a tendência a só se considerar o passado do ponto de vista do acabado, do imutável, do irrevocável. É preciso reabrir o passado, nele reviver potencialidades não realizadas, contrariadas ou até massacradas. Em suma, contra o adágio que pretende que o futuro seja em todos os aspectos aberto e contingente, e o passado univocamente fechado e necessário, é preciso tornar nossas expectativas mais determinadas e nossa experiência mais indeterminada (RICOEUR, 1997, p. 372).

---

<sup>28</sup> Historicidade é aqui compreendida como a existência dos sujeitos e/ou grupos que se dá no e com tempo, no entrelaçamento entre o por-vir, o apresentar e o tendo-sido, a temporalidade humana (RICOEUR, 1997, p. 119). Ao nomear os três tempos que entrelaçados constituem a temporalidade humana, a tradução de Roberto Leal utiliza os termos por-vir, apresentar e tendo-sido, do Tomo III de Tempo e Narrativa, de autoria de Paul Ricoeur, que aborda a temporalidade humana a partir de Heidegger. Já a tradução de Marica de Sá Cavalcante, da obra Ser e Tempo, de autoria de Martin Heidegger utiliza as expressões *outrora*, *agora* e *então*. Por por-vir Ricoeur (1997, Tomo III, p. 118), a partir de Heidegger (1998,) designa o futuro, no qual “*o ser-á como ente desde sempre advém a si.*” O ser-á, numa reflexão que remete a implicação do passado pelo futuro, constitui-se de um por-vir (então), tendo-sido (outrora). O apresentar (agora) em Heidegger é entendido enquanto o tempo da preocupação. Conforme Heidegger (1998) o ser-á “possui a sua história e pode possuí-la porque o ser desse ente se constitui de historicidade” (HEIDEGGER, 1998, p. 188). Constituição que se dá pela herança de potencialidades que o ser-á, “se transmite a si mesmo”, livre para a morte, logo constituindo uma escolha. Escolha que faz história, considerada a partir do ser-com. Não estamos sós, somos-com outros entes que habitam o mundo do ser-á e viver nele pressupõe o ser-com (HEIDEGGER, 1998, p. 190).

Isso nos remete a considerar que, ao preconizar um futuro aberto e contingente, corremos o risco de negar a história passada, privando o sujeito de fazer a sua história. O perigo em se adotar uma expectativa aberta e contingente situa-se nas experiências históricas vividas pela humanidade, em que a tirania, a tortura e a opressão nos ensinaram que os direitos sociais e os direitos à diferença, são constantemente ultrajados e necessitam ser garantidos pelos próprios sujeitos/grupos sociais que fazem sua história, ou então a manipulação das vidas humanas relega-nos à vontade de outrem. Segundo Ricoeur (1997), os direitos só são respeitados com a “realização simultânea de um Estado de direito em que os indivíduos e as coletividades não-estatais permaneçam como últimos sujeitos de direito” (RICOEUR, 1997, p. 372).

Contudo, pressupõe-se que esses sujeitos sejam autores de sua história, que a tomem nas mãos e lutem por seus direitos. Isso nos remete para uma discussão acerca da garantia de direitos pelo Estado.

Como uma herança do liberalismo iluminista, o Estado é o responsável por “assegurar a todos os integrantes da sociedade o acesso e usufruto dos bens humanos, garantindo a todos, com o máximo de equidade, o compartilhamento do bem comum” (SEVERINO, 2005, p. 36). Esse Estado, no Brasil, não tem sido um estado de direito, mas, nas palavras de Severino “ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um estado de fato, em que as decisões são tomadas pelo império da força e da dominação” (SEVERINO, 2005, p. 36). É dessa forma, com base na arbitrariedade, na violência, no autoritarismo, na exclusão, na injustiça e na falta de direito que o Estado brasileiro se afirma como uma instituição estatal, mas não pública. Para ser pública, necessitaria agir para a garantia do direito, mas ele se expressa na garantia dos privilegiados em detrimento dos menos favorecidos, assumindo, assim, a característica de instituição autenticamente privada, que garante os direitos de um determinado grupo social em detrimento de uma grande maioria.

É por esse aspecto que Severino entende que “o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da sociedade civil, e não mais pela administração por meio do aparelho do Estado” (SEVERINO, 2005, p. 37).

Nesta direção, mas a partir do estudo da proposta da Educação Anarquista no Brasil, Gallo (1995) indica-nos que,

[...] a mediação do Estado não é absolutamente necessária; os grupos sociais poderiam perfeitamente organizar e gerir os seus próprios sistemas de ensino,

escapando das perniciosas influências desta instituição que, ao fazer-se Mediador, constitui-se, na verdade, em Interventor, gerenciando a educação que ele julga necessária e desejável e não exatamente aquela que o grupo social deseja (GALLO, 1995, 145).

O MST, como grupo da sociedade civil que se organiza, parece assumir a história no sentido de fazê-la acontecer, demonstrando com isso que, ao conduzir pela sua força social os processos de transformação, prescinde da espera de soluções pelo Estado, mas faz a história, estabelecendo uma intimidade com a sua temporalidade, em que o espaço de experiência lhe permite encadear-se com um horizonte de expectativa.

Na tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa de um determinado grupo, propusemo-nos a conhecê-lo, apresentando-o no próximo capítulo, sem, contudo, pretender esgotar o inesgotável, que está sendo a própria experiência de pesquisa.

A wooden sculpture of a human spine, showing the vertebrae and intervertebral discs. A vertical wooden rod runs through the center, with horizontal wooden crossbars attached to it. The sculpture is made of light-colored wood and is set against a white background.

***CAPÍTULO II***  
***Assentamento “Conquista na Fronteira”***

## 2. CAPÍTULO II

### 2.1. Assentamento “Conquista na Fronteira”<sup>29</sup>: da experiência à expectativa

Quem são? Algumas dezenas, algumas centenas de proletários que tinham vinte anos por volta de 1830 e que nessa época decidiram, cada um a seu modo, não mais suportar o insuportável. Não exatamente a miséria, os baixos salários, os alojamentos desconfortáveis ou a fome sempre rondando, mas, fundamentalmente, a dor pelo tempo roubado a cada dia trabalhando a madeira e o ferro, costurando roupas ou fazendo sapatos sem outro objetivo senão o de manter indefinidamente as forças da servidão e da dominação; o humilhante absurdo de ter de mendigar, dia após dia, esse trabalho em que se perde a vida; o peso dos outros também, os da oficina com sua gloriola de héracles de cabaré ou sua obsequiosidade de trabalhadores conscienciosos, os de fora, à espera de um lugar que de boa vontade lhes dariam, enfim, os que passam de carruagem e lançam um olhar de desprezo a essa humanidade estigmatizada.

Acabar com isso, saber por que ainda não findou, mudar a vida...(RANCIÈRE, 1988, p. 09).

Ao ler o excerto acima, subtraindo-se a data, talvez pudéssemos assim descrever um significativo número de trabalhadores Sem Terra que hoje compõe o Assentamento Conquista na Fronteira. Homens e mulheres que ainda muito jovens decidiram mudar a vida. Uma decisão que os colocou diante dos olhares daqueles “que passam de carruagem e lançam um olhar de desprezo a essa humanidade estigmatizada”. Nas palavras do assentado Markus<sup>30</sup>, em depoimento registrado numa publicação do coletivo de educação do MST, a expressão do sentimento dos assentados sobre a relação inicial com a comunidade onde o Assentamento Conquista na Fronteira está situado.

A relação no início acho que foi um dos maiores problemas que nós tinha, porque nós era visto como baderneiros, bagunceiros, afinal nós não era visto com bons olhos. Nós era bicho pra sociedade. Eu lembro que no início era um grupo muito pequeno na cidade de Dionísio que apoiava nós. [...] A discriminação era grande que nós sequer tinha coragem de ir sozinho para a cidade. Sempre tinha que ir dois ou três, porque a própria polícia perseguia, naquela forma de revistar para ver se tinha arma, pedir os documentos [...]. Quando a juventude saiam ia nos baile, a polícia chegava e revistava o pessoal do assentamento (MST, 2000, p. 11).

---

<sup>29</sup> “A escolha do nome “*Conquista na Fronteira*” tem sua origem na luta dos sem-terra acampados que, por meio da organização e resistência, conquistaram a terra, e também pelo fato de o assentamento ocorrer na região de fronteira (oeste). Cabe assinalar que as famílias, agora assentadas, haviam sido transferidas de Abelardo Luz – SC para Itaiópolis - SC, norte do Estado, mas, em sua maioria, eram da região Oeste. Como os acampamentos eram constantemente transferidos de um local para outro, as pessoas contam que ficavam projetando hipóteses sobre qual região seriam assentadas. E foi na região da fronteira do Estado que os acampados conquistaram a terra” (DALMAGRO, 2002, p. 51).

<sup>30</sup> Os sujeitos que contribuíram nessa pesquisa terão seus nomes preservados por uma opção nossa, e, para nominá-los, utilizaremos nomes fictícios. Contudo, ao utilizarmos relatos ou depoimentos publicados com os nomes reais dos sujeitos, manteremos a identificação publicada.

Os olhares discriminatórios talvez tenham sido sublimados, mas permanecem na memória de quem os recebeu, e, apesar deles, ou, ainda, também por causa deles, a opção de mudar a vida se fortalece, nutre-se do desejo de não mais sofrer a dor do tempo roubado, realimentando a servidão e a dominação, mendigando um trabalho em que se perde a vida. A entrada no Movimento Sem Terra marca, então, essa opção, em que possivelmente a fome não seja o único motivo que moveu os sujeitos a colocar-se em luta.

No contexto da redemocratização do país, no estado de Santa Catarina, o MST “teve início em maio de 1980, com a ocupação da fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê, por mais de 300 famílias” (FONTANA, 1999, p. 71). A região Oeste de Santa Catarina é ocupada pelo MST em 25 de maio de 1983. No total foram 1 655 famílias que ocuparam áreas em sete diferentes municípios, sendo a segunda maior área ocupada por mil famílias no município Abelardo Luz, mais precisamente as fazendas Papuan e Santa Rosa.

Algumas das famílias que estavam em Abelardo Luz e hoje residem no assentamento “Conquista na Fronteira” foram gradativamente sendo assentadas, mudando de acampamento em acampamento, por um período de três anos e três meses, até que são assentadas em definitivo em 24 de junho de 1988 no município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina.

Em 1985 ocorreram as ocupações do Sul, em Aberlardo Luz e Bandeirantes. Após três anos de acampamento, esse grupo de Itaiópolis – SC – que conhecia a área em que hoje se localiza o assentamento, sabia que era uma área endividada e entram em processo de negociação. Na mesma ocasião, a municipalidade de Dionísio Cerqueira negociou com o Incra e com o MST, já que essa área seria destinada à Reforma Agrária, deveria ser também considerado que os sem-terra do município mereciam também serem assentados. Decidiu-se então que 35 famílias que estavam acampadas seriam assentadas e que outras 25 famílias seriam das comunidades de Dionísio Cerqueira. Os critérios utilizados para a escolha das 25 famílias foram por indicação das comunidades locais, sendo basicamente dois: ou famílias muito pobres com muitos filhos ou aquelas famílias que não se “enquadravam” nos padrões das comunidades locais (Relato da Comissão de Educação do Assentamento “Conquista na Fronteira” à pesquisadora em 14/06/2005).

As 35 famílias do MST que chegaram à área de assentamento, tendo acumulado um período de três anos de discussão conjunta nos acampamentos, optaram pelo trabalho coletivo<sup>31</sup>, um processo que possivelmente ainda não tenha se encerrado, qual seja, o da

---

<sup>31</sup> Esse processo de discussão e a opção pelo trabalho coletivizado culminaram na fundação da Cooperunião-Cooperativa de Produção Agropecuária União do Oeste Ltda - em 1990. A Cooperunião é criada juntamente com o surgimento das Cooperativas de Produção Agropecuária – CPA – uma proposta de organização da produção do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Poucos são os assentamentos que optam por organizar a produção pelas CPAs, mas muitas são bem sucedidas, e entre elas a Cooperunião, considerada como um modelo de produção cooperativada dentro e fora do MST.

coletivização, mas que é um permanente elemento de reflexão e formação<sup>32</sup>. As outras 25 famílias, inicialmente, não optaram pela coletividade como forma de produzir e organizar a vida. Muitas foram embora, mas doze permaneceram e se integraram ao trabalho das famílias oriundas de acampamentos do MST. Aquelas que foram embora foram substituídas por outras das comunidades próximas e posteriormente por famílias de acampamentos do MST.

Apesar de existirem dois grupos no assentamento, o horizonte maior sempre foi formar um único coletivo em toda a área. A idéia de unificação surgiu em 1991 num curso de formação integrada que aconteceu no assentamento (MST, 2000, p. 09).

Na palavra dos assentados, atualmente não existe nenhum resquício dessa separação inicial do grupo, e observa-se que o processo de coletivização da produção e da vida cultural e social desse grupo se capilarizou por todas as instâncias desta comunidade<sup>33</sup>.

Na atualidade o Assentamento está organizado a partir de uma Cooperativa, a Cooperunião. Essa cooperativa coordena todo o processo produtivo do Assentamento. Ela é composta por todos os assentados que trabalham,<sup>34</sup> e sua produção é organizada em setores. São eles: frango, peixe, erva-mate e reflorestamento, leite e grãos. O Assentamento é totalmente auto-sustentável, ou seja, tudo o que é necessário é produzido no local. A Cooperativa dispõe ainda de um frigorífico para a industrialização do frango, máquinas

---

<sup>32</sup> Na literatura e também no senso comum, muito se fala da dificuldade dos agricultores em trabalhar coletivamente, principalmente diante de algumas práticas tradicionais que fazem parte da cultura de alguns grupos, como é o caso dos agricultores familiares. Esses, em suas propriedades costumam ter algumas galinhas, sua horta e alguma cabeça de gado leiteiro que auxiliam o orçamento mensal com a venda desses produtos. Ao iniciar nossa pesquisa de campo no assentamento, um dos assentados que nos apresentou toda a área e a organização produtiva do assentamento, em 2005, nos informava que tudo era coletivizado, mas que as famílias ainda possuíam algumas vacas de leite. O objetivo da Cooperativa era conseguir superar essa prática individualista e manter apenas a produção leiteira coletivizada. Em 2006, no dia do aniversário do assentamento, em conversas informais, soubemos que essa prática não mais acontecia, pois haviam alcançado a coletivização de todas as atividades do assentamento. É importante ressaltar que esse processo demorou 18 anos para acontecer, o que nos impele a refletir sobre o cuidado que este grupo alimenta nas decisões que toma.

<sup>33</sup> Mesmo não sendo esse nosso objeto de estudo, mas tendo esse contexto como campo de pesquisa, preocupa-nos compreender como na sociedade contemporânea subsistem coletivos e como eles podem ser compreendidos pelos pesquisadores.

<sup>34</sup> Os assentados começam a trabalhar com remuneração por hora trabalhada a partir dos 12 anos de idade. Contudo, dos 12 aos 14 anos, é permitido somente o trabalho máximo de 4 horas diárias. Até os 14 anos, toda a criança tem sua educação custeada pela cooperativa, desde material escolar até o acompanhamento pedagógico dos estudos pela comissão de educação do assentamento. Esse acompanhamento e custeio são mantidos pela cooperativa após os 14 anos, se o jovem optar por realizar um curso oferecido pelo MST em parceria com outras entidades, ou ainda, quando opta por um curso em que há necessidade e interesse da cooperativa, como, por exemplo, agronomia etc. Perguntamos ao Senhor João como procedia a cooperativa na substituição de alguma família que desejasse sair da cooperativa. Explicou-nos que, no assentamento, quando alguma família sai, ela recebe uma cota pela participação na cooperativa e quando outra família entra, sempre proveniente de outro assentamento ou acampamento do MST lhe cabe a adesão à cooperativa de 520 horas de trabalho. A terra não é propriedade de nenhum assentado e nem da cooperativa, pois se enquadra na lei de concessão.

agrícolas, transporte e uma fábrica de rações. A pastagem para os animais é cultivada pelos assentados, bem como verduras, frutas e grãos para o sustento das famílias. O trabalho é desenvolvido por sete equipes, entre as quais os assentados são divididos. São elas: 1) gado leiteiro; 2) apicultura, piscicultura, aves e suínos; 3) produção de grãos (milho, soja, máquinas agrícolas, oficina, secador, armazém e indústria de ração); 4) frigorífico; 5) subsistência (produção de alimentos – 25 produtos diferentes por ano – ciranda infantil); 6) pomar (erva – mate – reflorestamento e lenha); 7) construções. A remuneração do trabalho é feita pela Cooperativa por horas trabalhadas no mês.

A instância máxima da Cooperativa é a assembléia. Dela participam todas as pessoas que trabalham. Há um conselho fiscal, responsável pela fiscalização de todo o andamento da cooperativa. A direção coletiva é composta por cinco pessoas, oriundas do Conselho diretor e do Conselho social e político, composto por nove pessoas. O Conselho diretor agrega o setor de finanças, o setor de comercialização e pesquisa, setor de produção e setor de controle de custos dos produtos. O setor de produção é composto por oito pessoas, coordenadores das equipes de trabalho acima mencionadas e o responsável pelo setor de produção, que administram a mão-de-obra. Além dessa organização produtiva, compõem também o Assentamento as comissões de Educação, Saúde preventiva e Esporte e Lazer. Os núcleos de base que compõem o Assentamento, por onde passam todas as discussões e decisões que necessitam ser tomadas em assembléia, são formados por dez famílias, agrupadas por proximidade territorial.

A organização do Assentamento segue orientações do MST, mas, de maneira alguma, ele pode ser considerado uma estrutura rígida. Tais orientações garantem a organicidade do movimento, qual seja, todos devem participar das discussões e decisões tomadas. Os espaços de discussão são garantidos pelos núcleos de base. Com efeito, essa estrutura pode ser observada em todos os acampamentos do MST e é seguida em muitos assentamentos. Os núcleos de base, as equipes de trabalho e as comissões desempenham papel fundamental nessa organicidade, pois nos parece que ele possibilita aos sujeitos serem atores do processo, em que todos são elementos imprescindíveis para que as ações aconteçam<sup>35</sup>. Com base na sua

---

<sup>35</sup> Essa organicidade do Movimento Sem Terra que conhecemos no Assentamento Conquista na Fronteira também vivenciamos no Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, no qual atuamos como docente e também na Escola Cooperativa Construindo o Caminho, situada no Assentamento em que realizamos essa pesquisa. A organicidade do Assentamento é

organicidade formam um grupo social, uma comunidade e, ao convivermos com esse grupo por algum tempo, podemos observar que há uma relação íntima entre indivíduos e sociedade, aqui entendida como esse grupo social, em que o *nós* parece prevalecer sobre o *eu*.

Ao nos debruçarmos sobre a relação indivíduo e sociedade, como instâncias deste determinado grupo social, encontramos em Elias (1994) uma reflexão de como se produziu historicamente a concepção de indivíduo e de sociedade, que, como nos indica o autor, pode pressupor a predominância de um sobre o outro, mas como produção histórica é uma construção de uma forma de olhar para as duas instâncias em relação ou não.

No desejo de compreender a relação indivíduo e coletividade que se estabelece nesse grupo social, e mais, como ele se mantém como coletividade por tanto tempo, buscamos a questão que norteia a obra “A sociedade dos indivíduos”, de autoria de Norbert Elias, para indicar por quais caminhos desejamos dirigir nosso olhar. Como diz o autor:

O que nos falta – [...] – são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados; como é que eles formam uma “sociedade” e como sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem (ELIAS, 1994, p. 16).

Aproximar-se de indicativos que nos permitam compreender como esse grupo se forma, como ele se organiza e segue em coletivo é o que intentamos compreender, sem contudo pretender construir qualquer modelo de análise, mas apenas ensaiar uma aproximação do que é essa coletividade e quais são as práticas sociais, culturais e econômicas que a viabilizam na contemporaneidade.

Com efeito, numa época em que o individualismo, como um dos princípios orientadores do liberalismo, se ramifica em várias práticas sociais que nos colocam diante de situações de barbárie, da negação do outro, da intolerância, da indiferença diante do sofrimento do outro humano, deparar-se com um grupo que opta pela produção da vida coletivamente é, no mínimo, desafiador, para quem deseja compreender como é possível que, na sociedade contemporânea e complexa, subsistam formas coletivas de existência.

---

reproduzida na escola, e são as crianças os atores do processo, com a intermediação da professora, sempre que houver necessidade.

Para Elias (1994, p. 17), “só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito”. Nessa afirmação, parece que ou prevalece uma instância ou a outra. Segundo o autor, são nessas discrepâncias que podemos buscar as razões correspondentes em nosso pensamento. Essa indicação já nos permite antecipar que a relação indivíduo e sociedade, com a preponderância de um sobre o outro, é uma produção histórica, uma vez que originada em nosso pensamento, nesse caso ocidental.

Ao abordar a individuação no processo social, Elias (1994) retoma a questão de que com a transferência de funções, como proteção e controle de grupos menores para Estados maiores, a coesão dos grupos se rompe. Esse rompimento é produzido à medida que os indivíduos necessitam mais e mais se haver com suas vidas, tendo menos necessidade de se adaptar à vida de pequenos grupos. “Dependem menos deles no tocante à proteção física, ao sustento, ao emprego, à proteção de bens herdados ou adquiridos, ou à ajuda, orientação e tomada de decisão” (ELIAS, 1994, p. 102).

Ora, nesse processo de individuação que a sociedade contemporânea vivencia, ao mesmo tempo em que nos situamos distantes do controle e da dependência, “perdemo-nos”, queremos dizer, ficamos encapsulados e isolados como indivíduos. Ao contrário do que possa parecer somos levados a nos “fecharmos”, controlando nossos afetos e relações. Elias (1994) compreende esse processo como um processo civilizador.

A lacuna e o conflito entre os impulsos mais espontâneos que cerceiam a ação imediata, sentidos pelas pessoas altamente individualizadas desse estágio de civilização, são por elas projetados em seu mundo. Muitas vezes, aparecem em suas reflexões teóricas como um vazio existencial entre um ser humano e outro, ou como o eterno choque entre indivíduo e sociedade (ELIAS, 1994, p. 103).

Podemos inferir que esse processo de individuação, longe de nos libertar, aprisionou-nos dentro de nós mesmos, distanciando-nos das relações com o outro, que passaram a ser compreendidas a partir de um determinado momento histórico, como controle, como disciplinarização. Mas será que elas eram mais controladoras do que o que experienciamos agora, distantes dos grupos sociais menores, mais coletivizados? Que liberdades temos?

Segundo Elias (1994, p. 108), “nas comunidades mais primitivas e unidas, o fator mais importante do controle do comportamento individual é a presença constante dos outros, o saber-se ligado a eles pela vida inteira e, não menos importante, o medo direto dos outros”.

Compreendemos que a presença dos outros também propicia aos sujeitos um encontro com o outro, em que há uma relação de segurança, em que as pessoas não se sentem mais sozinhas, desprotegidas da fome e do frio, mas vinculam sua existência ao grupo social a partir de uma necessidade de sobrevivência, mas também de convivência, de pertencimento e de identificação, diante de uma sociedade em que não encontraram um lugar para projetarem-se como sujeitos portadores de uma identidade.

Maffesoli (1996), ao discutir a dicotomia que a modernidade estabelece entre a razão e o imaginário, desafia-nos a pensar sobre um modo de conhecimento que integre a razão e a sensibilidade, para que seja possível ao pesquisador compreender o “sólido vitalismo social que, mesmo através das mais duras condições de vida, não deixa de se afirmar, mesmo que seja na forma da duplicidade” (MAFFESOLI, 1996, p. 11). Possivelmente, o que ele nomeia como a ética do estar-junto, a socialidade. E é na perspectiva de pensar a sensibilidade como elemento constituinte dos grupos sociais que talvez encontremos muitas outras formas de socialidade que desconhecemos, ou, então, que estão sendo reiventadas nas circunstâncias vividas pelos sujeitos, mas que os mantêm juntos, próximos, vivendo outra forma de solidariedade, não contratual, que se “elabora a partir de um processo complexo feito de atrações, de repulsões, de emoções e de paixões” (MAFFESOLI, 1996, p. 15).

O sociólogo ainda nos convida a pensar se “o desencajamento político, a saturação dos grandes ideais, a fraqueza de uma moral universal” não poderiam nos levar a uma outra opção de vida. Com efeito, observemos a multiplicidade de pessoas e grupos sociais que, diante de muitas decepções sofridas em relação aos seus ideais que não encontram mais ressonância na sociedade atual, bem como de uma espécie de cansaço e impotência vivida com as injustiças sociais, com a violência, com a impunidade etc., optam por outras formas de vida, diferentes, mais próximas da natureza, distantes dos grandes centros, em vilarejos ou comunidades mais afastadas. Ações que demonstram que outra cultura está nascendo, que há um desejo de estar-junto, de relacionar-se com o outro, de pertencer, uma nova ética, como expressa Maffesoli (1996, p. 16).

Essa possibilidade de olhar para o grupo em estudo, desejando também considerar o campo da sensibilidade como elemento constituinte e movente, parece-nos ser extremamente significativa para compreender sua constituição, a sua arte de viver, como diria Maffesoli (1996).

Arte de viver em que “cada um, para existir, conta-se uma história” (MAFFESOLI, 1996, p. 304). Na compreensão do autor a constituição do eu se dá nas experiências e situações vivenciadas pelo sujeito, sendo as histórias que nos contam e contamos sobre nós mesmos, algumas das experiências que moldam a identidade.

Castells (2006, p. 22) compreende por identidade, “a fonte de significado e a experiência de um povo”. Para tanto, ainda conforme esse autor, cada povo se diferencia por *nós* e *eles*, para o que se utiliza de um autoconhecimento associado à necessidade de ser conhecido pelos outros. Esse autoconhecimento, contudo, implica uma construção que, conforme Elias (1994, p. 85), foi forjada no Renascimento que proporcionou o descentramento da autoridade medieval, em que uma “consciência mais ‘externa’, dependente das autoridades” direciona-se “para uma consciência mais autônoma e ‘individual’”. Essa relativa autonomia permitirá ao(s) indivíduo(s) autoconhecer-se como *eu* ou *nós*, em oposição aos *outros* ou *eles*. Esse processo se deve à “comercialização crescente e à formação dos Estados, à ascensão de ricas classes aristocráticas e urbanas e, não menos importante, ao poder visivelmente crescente dos seres humanos sobre os fenômenos naturais não-humanos” (ELIAS, 1994, p. 85), proporcionados pela ciência nascente, considerando-se que a indagação cartesiana também constitui essa auto-imagem humana<sup>36</sup>.

Na compreensão de Maffesoli, a constituição do eu sempre se dá nas relações com o mundo circundante, indivíduos, grupos, sociedade, situações etc. revelando o caráter múltiplo na composição da identidade.

Na perspectiva da identidade única, que Maffesoli identifica como teológica ou normativa, estaria vinculada a idéia do que deve ser, ou seja, uma prescrição a que o sujeito deve corresponder, como um conceito pré-estabelecido. “Em outras palavras, é porque o mundo ‘deve ser’, que o indivíduo deve ter uma identidade” (MAFFESOLI, 1996, p. 305).

Interessante observar que, na Teologia da Libertação, mais especificamente na reflexão ao processo de libertação, são indicados alguns momentos estruturais como: Conflito, Crise, Novo projeto e De-cisão. É no momento atribuído à De-cisão que Boff (1987) aborda a

---

<sup>36</sup> Elias (1994) adverte-nos para não pensarmos na máxima de Descartes “Penso, logo existo” sem considerarmos que, para isso, ele desenvolveu um processo de pensamento que lhe impôs muitas dúvidas e incertezas, dentre as quais cita algumas como: Se havia alguma coisa de que se tivesse certeza absoluta; se seria possível confiar nos próprios sentidos etc. Portanto, o próprio processo de autoconhecimento humano que lhe possibilitou reconhecer-se como indivíduo não pode ser compreendido como algo que esteja imune da dúvida cartesiana (ELIAS, 1994, p. 82).

temática da identidade, afirmando que é “[...] na decisão por um projeto que está enraizada numa decisão fundamental e radical para aquilo que queremos ser propriamente, para o projeto de nossa identidade essencial. [...] A decisão fundamental para a nossa identidade essencial se dá sempre dentro da totalidade que se chama mundo” (BOFF, 1987, p. 92-93). A decisão, portanto, está implicada no que queremos ser e na definição de qual identidade essencial iremos assumir, mesmo que em relação à totalidade mundo. Na interpretação do apontado por Maffesoli (1996), compreendemos que a lógica de identidade que permeia a Teologia da Libertação é a de como deve ser a identidade na concreção do processo de libertação, mas, ao mesmo tempo, a afirmação de que “essa totalidade de identidade é assim que jamais se apresenta acabada, mas sempre por fazer como tarefa” (BOFF, 1987, p. 88), porque compreende o homem-espírito como pessoa, livre. Desperta-nos para a abertura constituinte da identificação das pessoas e dessas num grupo social.

Na compreensão de Boff (1987, p. 88) há duas implicações que necessitam ser consideradas ao dizermos pessoa. A primeira é que pessoa “[...] significa possuir sempre uma relação para consigo mesmo; estar em si mesmo como em sua casa; é a autoconsciência de um eu”. A segunda implicação é que esse homem-espírito está em comunhão e em relação com todas as coisas. Está aberto a todas as coisas, como pessoa no mundo e, na compreensão do teólogo, inclusive com o Absoluto. Afirma-nos que o Absoluto é o que o homem-espírito quer, mesmo que disso não tenha consciência. A temática da identidade está imersa na reflexão sobre a liberdade como condição da pessoa, uma liberdade que se “realiza no mundo, na história e na cultura”.

Contudo, permanece em aberto se essa identidade é fixa ou mutável, ou então, se esse aspecto de uma lógica de identidade a isenta de outros processos de identificação. Em caso de resposta afirmativa, estaríamos negando o aspecto compósito da identificação antes denunciado por Maffesoli? E a identidade Sem Terra está situada no âmbito da fixidez ou da mutabilidade?

Na modernidade a identidade recebeu um estatuto jurídico e psicológico “de um indivíduo senhor de si, associado contratualmente aos outros indivíduos para construir a vida social”. Assim, “os conceitos sociológicos essenciais, como os de classe, de categoria sócio-profissional, de indivíduo, de função, são diretamente oriundos do postulado identitário” (MAFFESOLI, 1996, p. 306).

Na contemporaneidade estão presentes outras formas de identificação, produzidas pelas comunicações, pela publicidade, pelas tribos urbanas, pelos grupos étnicos e sexuais, que nas relações entre os indivíduos, grupos e mídias possibilitam a ocorrência do que o sociólogo nomeia como processo ou lógica de identificação. Por ela, Maffesoli compreende “que o eu é feito de outro, em todas as modulações que se pode dar a essa alteridade. Esse outro poderá ser Deus, a família, a tribo, o grupo de amigos e, é claro, como já disse, esses ‘outros’ que pululam em mim (MAFFESOLI, 1996, p. 306).

Em relação, parece-nos que a lógica da identificação e a lógica da identidade não se excluem, pois, como afirma o sociólogo,

[...] direi que existe uma dupla natureza da individualidade de base que, segundo as circunstâncias históricas e o gênio próprio das civilizações, pode ou exprimir-se pela forma de indivíduo que tem uma identidade forte e particularizada, ou perder-se num processo de pertencer a um conjunto mais vasto. Essa segunda modulação, produzindo então, a *pessoa (persona)*, procedendo por identificações sucessivas” (MAFFESOLI, 1996, p.309).

Com efeito, se consideramos que há dois âmbitos em relação na produção da identificação, haveremos que considerar que são dois pólos que atuam na produção da identidade, que em relação constituem as experiências vividas que possibilitam ao sujeito dizer um quem sou. Esses pólos identificados na leitura que fazemos de Boff (1987) estão posicionados em relação à pessoa como pessoa em si e pessoa no mundo. Em Maffesoli (1996) serão compreendidos como pólos da individualidade, em que temos “de um lado, o fato de ser autônoma, relacionar-se a si, e, de outro lado, o fato de relacionar-se ao outro, o que determina o modo de ser heterônimo” (MAFFESOLI, 1996, p. 309). Portanto, fica difícil precisar se, na produção da identidade Sem Terra, um pólo consegue recobrir o outro, pois os sujeitos desse grupo social constituem-se na diferença em relação aos outros, mas ao mesmo tempo não vivenciam apenas um processo interior de identificação, entre os membros do mesmo grupo, mas estão abertos e em relação com outras identidades, como pessoas procedendo por identificações sucessivas.

O que nos parece ocorrer, ao aproximarmos os dois pólos constituintes do sujeito Sem Terra, é a presença de um eixo de formação mais forte em relação a outro, pois o investimento na formação de uma identidade Sem Terra, em que práticas de memória e a história são mobilizadas como referentes para o coletivo, denota essa “força” identitária, mas, ao mesmo

tempo, o outro eixo está presente e atua, pois os Sujeitos Sem Terra também se constituem na alteridade, seja ao outro Sem Terra, seja aos outros diferentes deles.

Perscrutando a identidade, conhecemos a tese de doutoramento de Ruth Ignácio (2004), que, em seu segundo capítulo intitulado “O movimento dos trabalhadores sem terra: o processo de construção da identidade” chama a atenção para o alto nível de desigualdades sociais vividas pelas sociedades contemporâneas, dizendo que os movimentos sociais desempenham um papel educativo, por meio de suas ações, explicitando, dessa forma, as contradições da sociedade capitalista.

Discute a produção de uma identidade individual pela sociedade industrial que, para a autora, com base em Stuart Hall (2001)<sup>37</sup>, constitui-se em um modelo de racionalidade que produz outra modalidade de sujeito e identidade, o sujeito soberano, do século XIX, em substituição ao teocentrismo do passado. Na produção de um modelo de homem civilizado, a polarização bárbaro/civilizado constituiria as bases de uma ‘indústria cultural’ que vende um ideal a ser alcançado (IGNÁCIO, 2004, p. 85). Para a autora, a polarização gerada subjugou sociedades ao novo modelo, negando as tradições, substituindo uma identidade humana pela de consumidores. Entende Ignácio (2004) que essa concepção de desenvolvimento industrial produz um modelo de organização social que será assimilado tanto pela esquerda como pela direita, apenas com a diferença do protagonismo nas ações, sendo que, para os primeiros, seriam os proletários e, para os segundos, a burguesia. Identifica que o segmento camponês estava alijado desse protagonismo. Os sujeitos do século XX, para a autora, ainda são dissolvidos, na esteira do modelo fordista de produção.

Ao adentrar a análise dos projetos coletivos em uma sociedade do primado do individualismo, afirma que “a luta dos camponeses assentados, no Brasil, é marcada por um estigma conceitual, qual seja, mesmo estando em situação de fragilidade social, por conta da estrutura agrária do país, não são, de fato, considerados trabalhadores em sentido estrito, já que se transformaram em proprietários de terras” (IGNÁCIO, 2004, p. 89). O MST discorda dessa concepção, e, por isso, os assentados realizam uma opção de classe, em que muitos se mantêm ligados ao Movimento, e outros se tornam proprietários de suas terras.

Para o MST, segundo Ignácio (2004, p. 91),

---

<sup>37</sup> HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: OP&A, 1997.

[...] os Sem Terra são os explorados, os despossuídos constituindo, assim, uma *identidade em situação de classe*. Os assentados, proprietários de terra, podem, mesmo estando em outra situação de classe – os proprietários – construir uma identidade de opção de classe, assumindo como sua a luta dos Sem Terra.

Identifica as duas situações no Assentamento Filhos de Sepé, campo em que realizou sua pesquisa de doutoramento. Havia os que locam suas terras, desvinculando-se da luta e criam uma situação de hierarquização entre os que detêm o poder econômico e os que não o detêm, fazendo surgir os ricos e os pobres dentro do assentamento. Outros fazem uma opção de classe e produzem a partir de modelos cooperados, participando das ações do MST, como lideranças em suas comunidades.

No prosseguimento de sua análise, aborda a identidade e a autonomia para a superação do individualismo. Da discussão realizada, importa apontar que,

[...] o eixo central da construção da identidade está localizado, então, na maneira como os grupos sociais estabelecem parâmetros de hábitos, costumes e crenças, isto é, no modelo de cultura que se constituem a partir de uma gama plural de interesses, formando, assim, um território de subjetividade (IGNÁCIO, 2004, p. 103).

A reflexão sobre a cultura, como um campo constituinte deste território de subjetividade é empreendida, demonstrando que, no grupo em que realiza a pesquisa, nem todos os sujeitos participam de atividades culturais que poderiam produzir novos referenciais, ocorrendo assim um enquadramento ao modelo de sociedade capitalista industrial da modernidade. Como afirma Ignácio (2004):

A capacidade inventiva e o potencial de imaginação dos indivíduos é atrofiado, pois todas as necessidades que possam ser apresentadas são, de antemão, satisfeitas pela Indústria Cultural. A idéia de 'inevitabilidade', maior arma da sociedade industrial, ganha espaço em virtude de ser constantemente reafirmado de que nada de melhor pode ser oferecido a não ser aquilo que existe, e para a Indústria Cultural isso significa bens culturais produzidos (IGNÁCIO, 2004, p. 106).

Contudo, a autora aponta que mesmo diante da suposta idéia de inevitabilidade, as reações são possíveis e podem ocorrer pela inserção dos sujeitos, ou acesso, a situações que lhes permitam reagir, percebendo-se como sujeitos de direitos, a partir da estimulação de espaços educativos. No entanto, no Assentamento pesquisado, a autora indica, a partir da pesquisa que o grau de participação política está restrito às lideranças, para o que diversos fatores contribuem.

Na discussão relativa às identidades dos sujeitos e às estratégias de ação, Ignácio (2004) estabelece basicamente três tipos de identidades presentes nas ações dos sujeitos pesquisados, com base em Castells (2006). A primeira apontada é a *Identidade Legitimadora*, cuja origem

está nas instituições dominantes que expandem e racionalizam sua dominação; a segunda é a *Identidade de Resistência*, em que os atores em condições de desvalorização estigmatizados constroem resistência; a terceira é a *Identidade de Projeto*, em que os atores constroem uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade. Alerta, contudo, que, pelo fato da “produção de identidade ser resultante das relações sociais nos diversos planos, está constantemente sujeita a alterações” (IGNÁCIO, 2004, p. 119).

Importa, ainda, para nossa temática de pesquisa, considerar algumas afirmações de Ignácio (2004, p. 130), de que “a produção do imaginário social diferenciado está imbricado com a construção da identidade cultural-política de um grupo, muito embora o discurso hegemônico sustente a falsa idéia de que em tempos de globalização as identidades locais perderiam o sentido”. Hegemonia que, segundo o pensamento de Souza Santos (1999), comentado por Ignácio (2004) pode ser rompida na relação dialética entre o local e o global, que viabilizaria “a existência de projetos de identidade cultural-política de grupos específicos sem que com isso se esteja defendendo os padrões de homogeneização da modernidade” (IGNÁCIO, 2004, p. 130).

As *identidades*, para Castells (2006), estariam ligadas aos atores sociais, e resultariam de um processo de individuação, podendo haver múltiplas identidades para um indivíduo, que necessitam ser diferenciada de papéis (mãe, filha, sobrinha etc.). “Embora, [...] as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais a internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização” (CASTELLS, 2006, p. 23).

Acreditamos que os assentados do Assentamento “Conquista na Fronteira”, se situam entre os grupos que constituíram uma identidade que está internalizada e significada para si e para os outros, sem, contudo, considerar como imperativa a possibilidade da constituição dessa identidade por uma instituição dominante, mas que tem no Movimento Sem Terra uma referência. A sua experiência como sujeitos individuais, mas que vivenciaram processos sociais comuns, possibilitou-lhes que, juntos, pudessem projetar uma expectativa. A sua experiência anterior ao acampamento refere-se a uma vida de privações, principalmente do meio de produção do agricultor, a terra. Muitos dos assentados, hoje, antes de entrarem para o MST eram peões em fazendas, arrendatários, meeiros e parceiros. Vivenciaram o processo de empobrecimento dos trabalhadores do campo em virtude da capitalização do campo.

Geralmente integrantes de famílias numerosas que não possuíam condições de acomodar a todos os filhos na propriedade, encontram no MST uma possibilidade de “conquistar um pedaço de chão”.

A opção por integrar o MST é reveladora de uma ruptura que marca a vida das pessoas em um antes e um depois. Um momento forte, pelo qual se opta por uma outra forma de viver que se concretiza “quando os homens transformam a esperança em ruptura com a ordem estabelecida, convertem um presente vivido, assimilado à desordem e ao mal, em um futuro portador de uma nova e desejada ordem. Tempo de nascimento do mundo ou tempo de espera de uma nova sociedade”. Entrar para o MST e assumir a luta pela terra, para esse grupo, marca um novo projeto, uma outra sociedade, e, é claro, em sua compreensão, melhor, pois a esperança movimenta as ações do grupo para um novo começo. “Tempo de nascimento do mundo ou tempo de espera de uma nova sociedade” (BALANDIER, 1997, p. 20).

Ação que foi mobilizada com a organização dos agricultores pelos padres da Igreja Católica. Contudo, o que definiu a decisão de entrada no Movimento foi a necessidade (João, Assentado no Conquista na Fronteira) que, em ato, rompe com a forma anterior de viver e lhes possibilita a re-criação. A necessidade que os move nascia da fome, do frio, da falta de perspectivas e possibilidades de sobrevivência familiar em seus locais de origem. Nas palavras das crianças, encontram-se os indícios que motivaram as pessoas a entrar para o Movimento.

Como era vida dos seus pais antes de eles virem para esse assentamento?

*Era assim, meu pai morava no Mato Grosso e minha mãe em ... me esqueci... Santo Antônio. Daí, não viviam bem por causa que meus tios sempre, eles cantavam muito e o meu pai ele vivia mal porque lá ele não tinham tanque para lavar roupa, não tinham nada e tinham que ir bem longe lavar roupa.*

E aí?

*E daí eles ficaram lá, daí foram para Anchieta, depois foram para São José do Cedro, nasceram os três filhos e depois vieram pra cá (Mateus – filho de assentados no Conquista na Fronteira – 4ª série).*

Por que seu pai foi para a ocupação?

*Por que ele queria uma terra para ele morar, porque ele sempre, ele disse que sempre sonhou em ter uma própria terra, uma própria família.*

E a terra que seu avô tinha, o pai de seu pai, ele não podia ficar lá?

*Não, ele não queria ficar lá, porque naquele tempo o meu avô morreu, e daí ele queria vim pra uma ocupação pra fazer igual ao pai dele, tentar pra conseguir o que eles tinham (José – filho de assentados no Conquista na Fronteira – 4ª série).*

Você sabe como era a vida de seus pais bem antes de virem para o assentamento?

*Eu sei só um pouquinho.*

Então me conta esse pouquinho?

*Eles lá em Mato Grosso, daí meu pai ia trabalhar lá, derrubava as árvores, daí eles terminaram de construir a casa, e moravam junto lá com um homem, daí a mãe ficava em casa, a mãe fazia comida pra eles, daí um dia a mãe contou que o pai tava voltando da roça e daí deu uma, daí o pai, daí não tinha nada para comer, daí a mãe*

*foi correndo atrás de uma... daquele, uns passarinho que tem uns rabão assim, bem grandão que só tem lá no Mato Grosso, daí ela correu de atrás. Daí ela pegou assim, daí eles tinham uma rede e colocou por cima, daí ela pegou, daí eles cozinham ele. Só isso (Ana – filha de assentados no Conquista na Fronteira – 1ª série).*

Com efeito, nas narrativas ouvidas, seja de crianças que não viveram o processo de acampamento, ou de adultos que vivenciaram a luta, o medo da fome e do frio sempre está presente, bem como os constantes deslocamentos por que passaram depois da entrada para o Movimento, antes que ocorresse o assentamento de todas as famílias, como podemos observar nas narrativas das crianças.

Me conta a história do assentamento?

*Eu sabia que eles vinham numa terra onde tinha um riacho e uma ponte. E aquela terra é difícil de plantar e difícil de produzir as comidas. Daí eles decidiram forma e foram lá numa fazenda, daí de lá eles saíram voltaram lá de novo. Daí eles tavam lá veio a polícia pam, colocou fogo... e as mulher desceram do caminhão e apagaram. Daí eles decidiram apagar o fogo, daí eles tavam numa parte do caminho daí a polícia atacou, tocaram de voltar. Daí um dia as pessoas vieram de kombi daí tinha policial na entrada, daí eles voltaram. Daí eles decidiram então de vim. Daí eles vieram com a kombi outra vez, daí expulsou o fazendeiro de lá, daí eles vieram aqui. Era uma noite muito escura não dava pra ver nada. Daí no outro dia o sol saiu daí eles puderam ver (Mateus – filho de assentados no Conquista na Fronteira – 4ª série).*

O que você sabe da história do Assentamento?

*Eu sei que as pessoas que moram no assentamento eles tiveram que ir no acampamento lá em ... acho que foi em Abelardo Luz, e um dia frio né, de muita cerração eles puderam vir pra cá e eles tavam muito alegres e querendo ver as terras, só que, as terras, as nossas e daí eles foram lá numa casa que tem, pra baixo que era do fazendeiro, que agora nem mora mais aqui, e eles ficaram lá morando por um tempo, daí veio chegando gente aqui, eles vieram se organizando e daí conseguiram fazer o assentamento (José – filho de assentados no Conquista na Fronteira – 4ª série).*

As problemáticas sociais vividas por esse grupo aproximaram-no, mas a possibilidade de sua constituição como coletividade, possivelmente, está enraizada nos mecanismos mobilizados para que lhes fosse possível manterem-se como um coletivo. Diante das necessidades dos indivíduos numa comunidade, para que esse grupo se mantenha, é necessário que se atinja um nível de satisfação, conforme o apontado a partir de Elias (1994). Considerando que esse grupo inicia a sua discussão sobre o trabalho coletivo antes da ocupação da área em que seriam assentados, alguns objetivos foram traçados ao se chegar à terra conquistada, vejamos:

Nós quando chegamos aqui, a gente definiu que os nossos objetivos... Nós temos dois grandes objetivos, que é o campo político e também o campo econômico. No campo econômico, é claro que você deve ter estudado que o nosso objetivo que é trabalhar pela terra coletiva... que é da gente ter uma vida... crescer economicamente de forma igualitária e quando a gente fala também de forma igualitária tem muitos questionamentos que vem toda questão né... da divisão igualitária que é de acordo

com o trabalho de cada um, tá. Então esse é um grande objetivo econômico, e nos nossos objetivos políticos a gente tem em mente a transformação da sociedade. Nós acreditamos que essa sociedade que nós estamos vivendo ela não pode continuar assim, ela tem que ser mudada. E por isso nós entendemos que nós temos que atuar, no partido político, no sindicato, no Movimento Social, enfim, nos movimentos populares que têm essa visão de transformação (André – Assentado no Conquista na Fronteira).

Definidos os campos de atuação, o político e o econômico, as ações desse grupo se dirigem à satisfação de suas necessidades. Esse é um dos elementos que pode ser considerado como aglutinador dos sujeitos individuais como um grupo social.

Em relação ao âmbito econômico, Dalmagro (2002), em sua dissertação de mestrado, a partir de uma descrição pormenorizada do trabalho, de sua organização e de sua efetivação no Assentamento Conquista da Fronteira, nos permite compreender como os assentados e o Movimento compreendem e assumem o trabalho atribuindo-lhe um caráter educativo. Ele é o eixo articulador da vida dos assentados, é ele que movimenta a educação, a saúde, o lazer, enfim, a vida no assentamento. Tece considerações sobre a organização do trabalho no assentamento como uma reprodução da lógica capitalista de produção, ao mesmo tempo em que se propõe a lutar contra essa lógica. Em sua conclusão, aponta para o caráter educativo do movimento como sujeito pedagógico, distinguindo quatro matrizes educativas centrais: o trabalho, a cooperativa, a organização coletiva e o Movimento Sem Terra. Afirma que:

Estar no MST é ter uma experiência intensa de formação que em geral é muito diferente daquela vivenciada pela maioria dos sem-terra antes de entrarem para esta organização. No MST o sem-terra aprende a lutar por vida digna, a organizar-se para alcançar o que deseja, a resgatar sua condição de ser humano que tentaram lhe roubar, a ser solidário, aprende a ler e escrever, a estabelecer novas relações com a (o) companheiro (a), com os filhos, a criar uma relação de respeito e conservação da terra e da natureza, enfim, no MST busca-se uma nova forma de organizar a vida. Não se aprende apenas a lutar pela terra e pelo trabalho, mas a lutar pela vida em dimensões que o capital não permite vivê-la (DALMAGRO, 2002, p. 165).

Os apontamentos de Dalmagro (2002) nos abrem a possibilidade de refletir sobre como o aspecto econômico, sozinho, não é o único elemento que mantém uma coletividade, pois, para que o econômico se viabilize, relações se estabelecem entre os sujeitos, e estas são relações políticas. O exposto anteriormente na fala do assentado André (p. 69), já indicava o assento na dimensão política, um projeto que está no horizonte de expectativa dos assentados, qual seja: *a gente tem em mente a transformação da sociedade*.

Mas quais são os elementos políticos mobilizados para a manutenção desse grupo como coletividade? Ou talvez possamos perguntar de outra forma, quais são as práticas políticas mobilizadas por esse grupo social que lhe permitem manter-se como coletividade?

Conforme já mencionamos, a organização do Assentamento, sua organicidade, denominada por alguns assentados como uma organização orgânica e neste caso, orientada pela Cooperativa, possui dois conselhos, o administrativo e o social e político. O conselho social e político tem uma função essencial na organicidade do Assentamento. A Comissão de educação indicou-o em nosso primeiro encontro, como responsável pelo âmbito ideológico que é o resultado de todo o trabalho<sup>38</sup>. Em sua concepção *esse trabalho é que dá as respostas*.

Em entrevista com o coordenador do Assentamento, perguntamos qual era a função do conselho social e político, e sua resposta foi:

[...] ele é responsável pela formação dos Sem Terra. Por ano são definidos quatrotros com temáticas como gênero, pais e filhos, etc.. Apoiadores do movimento ou dirigentes são convidados a desenvolver essas temáticas com os assentados. Assim por exemplo, pode-se organizar um curso em três dias. Na parte da manhã todos participam da formação e à tarde realizam suas atividades normalmente (João – Assentado no Conquista na Fronteira).

Essa formação, contudo, ultrapassa, e muito, os quatro encontros indicados, pois nos parece que o vivenciado coletivamente pelos assentados em todas as suas atividades é pedagógico. Há um aprendizado cotidiano que é experienciado de uma maneira pedagógica. Caldart (2000), no capítulo denominado “O movimento social como sujeito pedagógico”, propõe a discussão mais específica sobre o processo de formação dos sem-terra como formação

---

<sup>38</sup> Por ideologia, Ricoeur (1990) auxilia-nos a compreendê-la sob três aspectos: a da função geral, a de dominação e a de deformação da ideologia. Como função geral ela apresenta cinco traços básicos: 1º) está ligado à necessidade de um grupo de conferir-se uma imagem a si mesmo; 2º) ela é um motivo, aquilo que justifica e compromete – cumpre a função de mostrar que o grupo que a professa tem a razão de ser; 3º) é simplificadora e esquemática – é através de uma imagem idealizada que um grupo representa sua própria existência; 4º) o código de uma ideologia é mais o que os homens vivem do que conseguem expressar; 5º) função de dissimulação, em que o novo só é percebido a partir do típico – “a intolerância aparece quando o novo ameaça a possibilidade do grupo reconhecer-se e reencontrar-se”. Na função de dominação da ideologia, está implicada a dissimulação, a ideologia interpreta e justifica uma relação com as autoridades, justificando a dominação, pela necessidade da autoridade legitimar-se através de uma crença. Havendo maior necessidade de legitimação que oferta de crença, produz-se uma mais-valia, e nela reside a justificativa da dominação. A função de deformação, Ricoeur a compreende a partir de Marx, sendo que para a atividade real, o processo da vida real, deixa de constituir a base, para ser substituído por aquilo que os homens dizem, se imaginam, se representam. Define a ideologia como um “fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social” (RICOEUR, 1990, p. 67-75)

humana, centrando-se na pedagogia, entendida como “teoria e prática da formação humana, e especialmente preocupada com a educação das novas gerações” (CALDART, 2000, p. 199).

Ao compreender o Movimento Social como sujeito educativo e de reflexão, expõe uma nova faceta em relação aos movimentos sociais, uma nova prática, e que nos parece a mais significativa, qual seja, a característica educativa do movimento, com intencionalidade pedagógica. Todas as ações pensadas e realizadas pelo movimento são em si pedagógicas, ensinam não somente o quê, mas o como de todo o processo de luta, ações e conquistas. Ocorre aprendizagem nessas ações porque elas passam por processos de discussão e mobilização entre todos os sujeitos que participam do Movimento, ou seja, todos participam, todos aprendem, todos trocam experiências. Como expressa a autora: “Trata-se aqui, pois, de compreender uma pedagogia do Movimento e não *para* o Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como sujeito educativo, e como sujeito da reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana” (CALDART, 2000, p. 200).

Caldart (2000) atribui ao movimento social o status de princípio educativo e apresenta as pedagogias do MST. Estas, em movimento, constituem a Pedagogia do Movimento Sem Terra, sua matriz pedagógica, qual seja, a coletividade em movimento. No Assentamento “Conquista na Fronteira”, o Movimento continua sendo formativo, pois há uma estreita ligação entre o Assentamento e o MST. Muitos dos assentados são liberados pelo assentamento para atuarem nas instâncias regionais, estaduais e nacionais do Movimento. As práticas de formação social e política acontecem em todos os momentos, pois a organicidade do Movimento é experienciada cotidianamente na estrutura do Assentamento, e antes de qualquer outra *identidade*, a de Sujeito Sem Terra prevalece. Essa compreensão de continuidade na luta se expressa inclusive na fala das crianças que, apesar da pouca idade, já se compreendem como coletivo e como Sujeitos Sem Terra.

O que você quer ser quando você for adulto?

*Quero ser um trabalhador que não tem terra só pra mim, Eu quero repartir com os outros.*

E como vai ser isso?

*Quando eu tiver adulto.*

Por que você quer repartir com os outros?

*Eu não quero assim... como...ter só pra mim os outros não ter, eu quero só pra ter prá comprar coisa assim como... comprar como é que é... comprar café e pegar e começar a roçar tudo .. o café que ta em flor arrancar tudo daí não presta... daí os outros não tem, dá para repartir.*

Mas porque você vai arrancar o café?

*Ah os outros assim que querem só pra eles ... se eles tem um terra eles só eles vão lá e plantam e quando ta crescendo eles vão lá e arrancam tudo. E planta outra coisa em vez de eles esperar e colher, depois plantar outra coisa, não eles vão lá arrancam pra plantar.*

Quem te disse isso?

*Eu aprendi aqui na escola.*

E você gostaria de participar de um acampamento do MST?

*Sim.*

Por quê?

*Lá porque tem gente que ajudar, a gente ta doente tem pessoa que faz remédio e ajuda a gente a fazer os barraco ajudando a gente a conseguir um pedaço de terra.*

*Depois que a gente tem terra a gente ajuda aquele lá que não tem.*

Por quê?

*Senão a gente pegar mais um pedaço de terra não tem como trabalhar ao mesmo tempo. É melhor dar para o outro que não tem (Antonio – filho de assentados – 2ª série).*

A lógica presente nas expressões de Antônio parece óbvia e extremamente coerente com a opção de trabalho e vida coletiva desse grupo social. Mas a construção dessa forma de pensar, assim como outras, é uma construção social, cultural e política. Resulta de um processo formativo que perpassa a escola e expande para além dela, alicerçando-se nas práticas cotidianas desse coletivo. Como proposta pedagógica, identificamos que a escola situada nesse Assentamento segue a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Como Pedagogia do Movimento e não apenas das escolas do Movimento, ela pode ser compreendida como uma prática educativa desenvolvida no Assentamento e em outros espaços e tempos do MST, para além da escola.

No Assentamento “Conquista na Fronteira” optou-se pela discussão e implementação da Pedagogia do Movimento Sem Terra, pois, segundo a comissão de educação deste assentamento,

*Na Educação do Movimento Sem Terra, discutiu-se até que ponto os filhos dos Sem Terra deveriam participar da escola que nos tornou sem-terra, excluídos da sociedade. Essa escola não nos preparou para enfrentar a vida. O que nós sabíamos é que queríamos uma escola diferente. Essa idéia de escola foi sendo construída a partir de educadores como Paulo Freire, Pistrack e Makarenko (Relato da Comissão de Educação do Assentamento – Junho de 2005).*

Definida a escola que esse grupo social desejava, a luta por ela também foi compreendida como uma luta deste grupo social, não por qualquer escola, mas por uma escola dos trabalhadores Sem Terra que, segundo compreende o movimento, deve ser pública, mas corresponder às necessidades desse grupo social.

*O Inkra construiu a escola, mas não se tinha claro na época que era tão difícil assim. Como quando a gente discutiu e escolheu o nome da escola como *Construindo o caminho*, foi uma luta de cinco anos com a secretaria de educação do município para manter o nome. Os professores também foi outra luta, para que eles fossem do assentamento. Bancaram-se algumas coisas que a comunidade entendeu como direito*

nosso. É importante dizer que os educadores foram resguardados, que quem tomava a frente nos enfrentamentos era a comunidade e não os educadores (Relato da comissão de educação do Assentamento – Junho de 2005).

Conquistada a escola e os educadores que, na compreensão do Movimento, necessitam ter uma ligação orgânica com o MST, ou, então, propor-se a fazer isso, a questão do método de ensino também foi uma conquista a ser empreendida, já que a proposta da Secretaria Municipal de Educação daquele município era outra.

Para a secretaria da educação o método palavra geradora era inconcebível, mas fomos fazendo do nosso jeito. Um dia a secretaria fez um teste e viram que estava dando certo. Para nós foi um reforço, uma prova. Desde o início a comissão de educação se estruturou. Da palavra passamos para o tema, que deve ter significado para a criança e para os pais. Há duas formas de encaminhar o tema gerador: ou a comissão aponta ou solicitamos às famílias que sugeriram. Os temas são encaminhados aos núcleos que fazem as discussões e encaminham suas propostas para a assembléia. A assembléia define dois temas para o ano. A comissão elabora o planejamento anual que volta para as famílias e depois vai para a assembléia (Relato da comissão de educação do Assentamento – Junho de 2005).

A definição do tema gerador evidencia, portanto, um movimento pelo qual a comunidade está em diálogo na definição do que ensinar. A discussão sobre o conteúdo torna-se matéria de reflexão e, assim, já se revela em ação. Para Freire (1987) o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático, pela pergunta que educador-educando se faz em torno do que ele vai dialogar. Em sendo o movimento social um sujeito que educa, o encaminhamento das temáticas indicadas pela comissão de educação aos núcleos de base indica o estabelecimento da dialogicidade na raiz do processo que definirá as temáticas a serem estudadas. Processo que busca “na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenham educadores e povo, [...] o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 87).

Com efeito, a realidade então mediatizaria a definição dos temas geradores. Segundo Freire (1987, p. 93), “estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”.

Os temas geradores, segundo Freire (1987, p.94) “podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao particular”. Esses temas estão historicamente, ou para utilizar uma expressão freireana, estão contidos numa unidade epocal que conteria unidades e subunidades continentais, regionais, nacionais etc. A indicação de uma temática não é aleatória, mas extraída de situações-limites vividas pelos homens em uma sociedade. O tema

está em relação com a totalidade de que todos participamos, porém a sua evidenciação parte da situação-limite que potencializa a problematização da realidade em relação à totalidade, originando a temática geradora.

A definição das temáticas geradoras, conforme Freire, não pode ser um ato mecânico. Necessita considerar que:

Sendo os homens seres em 'situação', se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 1987, p. 101).

No contexto do grupo com o qual realizamos essa pesquisa, percebemos os sujeitos que dele participam, como homens que pensam criticamente sua forma de *estar* e agem sobre essa situação. Em suas trajetórias existenciais, a visão mágica ou ingênua foi superada nas experiências vivenciadas, nos estudos realizados, mas principalmente por estarem em constante movimento de discussão e reflexão sobre a sua *situacionalidade* em relação com a totalidade.

Em nossa pesquisa de campo não acompanhamos o processo em que os temas geradores são definidos, ou seja, não estivemos presentes no processo de discussão e reflexão. A metodologia de definição de temáticas que subsidiem a definição do conteúdo programático é complexa, e o seu processo já constituiria atos educativos, porque implica a dialogicidade dos sujeitos na problematização da realidade, que leva o grupo educador e educandos ao pensar. Segundo Freire (1987, p. 120), importa que, na educação libertadora, “os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e na de seus companheiros”<sup>39</sup>.

A prática pedagógica desenvolvida na escola do Assentamento se diferencia de outras escolas, sejam públicas ou privadas, não somente em relação ao método. Toda a organicidade do assentamento integra também a forma como a escola se estrutura e organiza. O regimento interno da escola é um documento que, coletivamente construído, organiza todo o processo escolar.

---

<sup>39</sup>A explicitação da metodologia de definição dos temas geradores merece uma discussão específica pela complexidade que encerra. Entendemos que nesse trabalho não caberia estender essa discussão. Apenas desejamos conceituar tema gerador e apontar alguns elementos básicos, como a dialogicidade, como condição para uma educação libertadora proposta por Paulo Freire.

O regimento interno da escola foi construído com as crianças. Quando a criança não cumpre suas responsabilidades terá tarefas extras que auxiliem a criança na escola, tarefas que são definidas com os pais. É feito um trabalho de conscientização com toda a comunidade. Na escola se reproduz a organização do assentamento. A escola é um espaço de construção coletiva (Relato da comissão de educação do Assentamento – Junho de 2005).

Escola, pais e alunos discutindo o que e como ensinar não é algo comum em nossas escolas regulares, não vinculadas a um determinado grupo social. Parece-nos que essa prática política de discussão da escola que queremos, freqüentemente, acontece entre os educadores das escolas, pois há muito que percebemos que escola e sociedade não possuem uma relação orgânica. Como o processo de especialização desvinculou educação e sociedade, cabe à escola, nessa perspectiva, a discussão das questões educacionais. De fato, essa experiência, na história da educação brasileira, é encontrada na proposta da educação libertária, ou escola moderna, em que os anarquistas defendem uma escola dos trabalhadores, que atenda aos seus interesses como trabalhadores.

Entendem os anarquistas que somente uma escola voltada aos interesses dos trabalhadores lhes permitirá ascenderem aos conhecimentos necessários para sua autonomia e liberdade. À ciência caberia “humanizar os sábios e os trabalhadores simultaneamente” (BAKUNIN, 2003, p. 72).

Na obra “Educação anarquista: um paradigma para hoje”, Silvio Gallo (1995) apresenta e discute a educação anarquista em três dimensões. A primeira está dedicada à relação liberdade e autoridade, em que esta última é considerada fundadora da primeira. Na segunda parte, a discussão perpassa a relação entre Estado e educação, e o autor aponta para a tese anarquista de que o Estado não necessita intermediar a educação, mas que as comunidades devem gerir os seus próprios sistemas de ensino. Como terceira dimensão, apresenta a discussão sobre a autogestão pedagógica como meio e fim da educação. Das três reflexões centrais apontadas por Gallo (1995) na proposta da educação anarquista, compreendemos que, para nossa discussão neste momento, importa considerar a autonomia de gestão da escola pela comunidade. Não pretendemos com isso deslocar a proposta do anarquismo, nem mesmo compara-la, com a proposta do Movimento Sem Terra ou com a prática política e social do Assentamento em que realizamos a pesquisa.

Contudo, o que nos parece produtivo é compreendermos as diferentes propostas na relação entre Estado e educação. Possivelmente, o conhecimento da discussão anarquista possa lançar algumas reflexões sobre essa ruidosa relação que se estabelece no Assentamento com os

órgãos estatais no campo da educação, em que os mesmos são responsabilizados como provedores dos recursos, mas não como gestores pedagógicos. Agrega-se a essa discussão, ou talvez esteja nela implícita, o direito de cada povo em definir o que considera significativo e necessário para a formação das novas gerações, qual cultura, qual conhecimento e qual método o grupo elege para a formação de seus predecessores. Na seleção do que ensinar e de como ensinar às novas gerações está presente o projeto de sociedade de um grupo social. Logo, parece-nos que essa discussão também nos remete ao campo da legitimidade dos conteúdos/conhecimentos eleitos para serem transmitidos como patrimônio cultural privilegiado.

Gallo (1995) apresenta a compreensão de teóricos do anarquismo em relação ao Estado, como uma forma de organização do poder que será exercida como dominação. Conforme aponta o autor, “os anarquistas propõem a imediata e absoluta destruição do Estado, com a extinção de toda e qualquer ação política baseada nas relações de poder e conseqüentemente dominação” (GALLO, 1995, p. 99).

A educação como ensino público, mantida pelo Estado é apontada como um dos elementos em que diferentes correntes socialistas assumem diferentes posturas/concepções. Comumente a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade emana de organizações sociais como direito do cidadão e dever do Estado. Contudo, a perspectiva anarquista na discussão de que a educação oferecida pelo Estado não é gratuita, pois é paga pelos impostos arrecadados do povo, questiona também a educação que o Estado oferece. Esse, em sua compreensão, não procede pelos interesses e necessidades dos trabalhadores, pois é compreendido como instrumento de dominação e poder exercido em detrimento da classe trabalhadora e em favorecimento da classe privilegiada. Assim, a educação que este Estado oferece não corresponde à emancipação, mas à continuidade da opressão e da exploração dos trabalhadores. Essa ação se efetiva pela forma e pelo conteúdo como o conhecimento é oferecido aos trabalhadores, pois, frente à necessidade da manutenção do *status quo*, não pode o Estado proceder pela justa e igualitária formação dos trabalhadores, porque é compreendido como instrumento de exploração de uma classe pela outra. Segundo Gallo (1995, p. 119) “afastar a iniciativa da educação do Estado, dadas as implicações desta relação, mas torná-la cada vez mais próxima da sociedade” é a proposta libertária.

A proposta do Movimento Sem Terra não prescinde, mas reivindica e exige a participação do Estado, pois compreende a educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado. Porém, também compreende que é de responsabilidade das comunidades a definição de qual escola, de qual conhecimento, de qual formação deve ser oferecida aos filhos dos trabalhadores. No Dossiê Escola (2005), o Movimento Sem Terra retoma sua trajetória de luta pela educação apresentando os principais textos e reflexões que marcam a história da educação no Movimento. Em um texto publicado em 1990, e reeditado no Dossiê Escola, a afirmação de que “a trajetória a ser descrita vai da briga pela criação de escolas oficiais nos assentamentos até a briga pela direção política e pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido nestas escolas, passando pelos meandros da questão educacional dentro de um movimento reivindicatório como é o dos Sem-Terra” (MST, 2005, p. 11), demonstra que o Movimento compreende o Estado como provedor e a sociedade civil como gestora pedagógica e política da educação.

A afirmação de que o MST é um movimento reivindicatório remete-nos para a dimensão da compreensão da escola como direito, ou seja, pressupõe a reivindicação da escola a quem cabe o dever de oferecê-la. O MST não nega o Estado, mas o compreende como uma instituição a quem compete cumprir e fazer cumprir o que é definido como direito. Contudo, ao reivindicar a direção política e pedagógica da escola, parece-nos que o questionado é a legitimidade de gestão da educação pelo Estado, o que pressupõe que ele não é compreendido como instituição legítima que representa/atenda aos interesses e necessidades dos trabalhadores. Ou seja, nessa reivindicação, parece estar implícita a compreensão de que o Estado representa uma classe social em detrimento de outra, logo, um instrumento de dominação.

Nesse âmbito, uma discussão pertinente e preocupante indicada por Gallo (1995), refere-se à tensão provocada no debate em relação às escolas confessionais. Com efeito, a discussão quase sempre se apresenta conflituosa na história da educação brasileira. De um lado, os que defendem a gratuidade, a laicidade e a universalização via escola pública estatal, e, de outro, aqueles que compreendem que a educação pode ser pública e não-estatal, para assim garantir a educação como direito, respeitada a cultura e, nela, a opção religiosa. Contudo, na reivindicação de escolas públicas não-estatais, muitas vezes podem estar sorrateiramente instalados interesses financeiros e empresariais, como aponta o autor, o que não é caso de todas

as instituições que fazem essa defesa, mas é o que vem nos demonstrando a história da educação no Brasil.

Na análise realizada, o destaque para o fato de que o “descaso com a educação pública pode mascarar um interesse muito grande em dar ao povo uma ilusão de educação” (GALLO, 1995, p. 133) nos possibilita pensar o Estado em suas bases constituintes, quais sejam, os princípios do liberalismo, que advogam pelos talentos natos e seu desenvolvimento individual pelo esforço pessoal, entre outros. Ora, isso pressupõe que todos os sujeitos deveriam partir de um mesmo “lugar”, aqui compreendido como iguais condições de acesso e permanência na escola pública de qualidade. Contudo, em uma sociedade profundamente desigual e diante da realidade vivida pela população brasileira em sua história, é fato que o Estado representa uma classe, um grupo, enfim, ele se tornou instrumento de dominação de uns sobre outros. A compreensão de que, nesse arcabouço complexo e ao mesmo tempo esclarecedor, a educação estatal não corresponde aos interesses e necessidades dos trabalhadores parece óbvia, pois que, se esse Estado é uma construção histórica que segue os princípios do liberalismo, seria contraditório pensarmos que ele poderia propor uma educação emancipatória, que é contrária aos interesses da classe que ele representa.

A tese anunciada por Gallo (1995, p. 141), é a de que “a extremização da vivência e da gestão democrática na escola pública leva, necessariamente, ao rompimento desta com o Estado, assim como a extremização da gestão democrática do Estado leva a sua própria destruição”.

Para nossa discussão, importa a relação conflituosa que se instala diante da situação em que, na concepção de educação como direito do cidadão e dever do Estado, defendida e reivindicada pelo MST, a existência do Estado não é questionada. A mediação do Estado, portanto, está pressuposta, e a luta se trava no campo da gestão democrática. O confronto se dá, então, na tensão entre sociedade civil organizada e Estado, em que relações de força se enfrentam. Assim, a luta, ou melhor, a continuidade da luta pode ser compreendida como fomento para a consolidação e legitimação das reivindicações do Movimento Sem Terra.

A luta pela escola no assentamento é uma constante. A cada ano, a cada gestão municipal, a luta continua. Observemos a reação da Secretaria Municipal de Educação do município, na gestão que assumiu o governo municipal em 2004, pela palavra da comissão de educação do Assentamento.

Sobre o tema gerador, ao falarmos com o secretário de educação ele disse que o assentamento não mais trabalharia com temas geradores, mas com Projetos, pois todas as escolas do município trabalhariam com Projetos, logo o assentamento também. A secretaria nos vê de forma diferente, pois afirmamos que a LDB nos permitia trabalhar com temas geradores, que isso era do âmbito de autonomia da escola e fomos respeitados. Estamos trabalhando com dois temas juntos: *semente crioula e meio ambiente* (Relato da comissão de educação do Assentamento – Junho de 2005).

Na delimitação dos temas de estudo, segundo relato da comissão de educação do assentamento, parte-se da realidade da criança; nada é trabalhado de forma solta; trabalha-se com questões concretas do tema gerador, e o livro didático é fonte de pesquisa.

Na oportunidade da pesquisa de campo, as crianças estavam divididas em equipes: a de subsistência e a de limpeza. Cada equipe possuía um coordenador, que variava segundo uma ordem pré-estabelecida, em que todos deveriam exercer essa função, tanto a de coordenador da equipe, como de coordenador da assembléia. Na sexta-feira pela manhã e quinzenalmente acontece a assembléia, na qual discutem a quinzena, avaliando o que foi feito, conquistas e problemas e como solucioná-los. Também acontece o planejamento da quinzena seguinte. As equipes reúnem-se separadamente para avaliar a quinzena e planejar a próxima, utilizando-se de um roteiro, num caderno específico, para, posteriormente, discutir na assembléia o avaliado e o proposto por cada equipe.

Essa forma de organização corresponde ao que já anunciamos, a organicidade como elemento formativo, em que estão atrelados o trabalho e a práxis como princípios educativos. A distribuição das crianças em equipes segue a mesma organização do Assentamento, na qual se prioriza a participação de todos no desenvolvimento do trabalho coletivo, a responsabilidade social de cada um perante este coletivo, a tomada de decisões em relação às ações do grupo com base nas avaliações periódicas, bem como o exercício da autonomia e da formação de lideranças. A designação de organicidade deriva de orgânico, em que o acento recai sobre a mobilidade das pessoas nas funções ocupadas, bem como na dinamicidade com que essa forma de organização é viabilizada no grupo<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Ao estudarmos a mais significativa obra de Anton Makarenko, “Poema Pedagógico”, foi-nos possível e inevitável estabelecer uma relação de identidade entre o trabalho desenvolvido por esse educador na Colônia Gorki, na União Soviética, nos anos 20 e 30 do século passado, e o efetivado como organicidade no Movimento Sem Terra. Com efeito, a organização dos internos na colônia Gorki, sob orientação de Makarenko, deu-se num processo em que os mesmos foram organizados por destacamentos. Esses possuíam seus líderes, que participavam de um conselho em que as discussões dos destacamentos, as dificuldades, as conquistas e as indicações eram matérias de análise. As definições deste conselho eram então assumidas e cumpridas pelo coletivo. Pela leitura da obra, deduz-se que todas as decisões tomadas aconteciam, tendo como base a necessidade e o atendimento ao

Ainda como atividades formadoras, as crianças do Assentamento participam de eventos promovidos pelo MST, como o Encontro Nacional dos Sem Terrinha (anual); o Encontro Regional dos Sem Terrinha (anual) e o Encontro Estadual dos Sem Terrinha, que acontece a cada dois anos.

Essas atividades nacionais, estaduais e regionais somam-se a todo processo formativo desenvolvido no Assentamento, que é intencionalizado pela Pedagogia do Movimento. As pedagogias precisam ser entendidas como “*matrizes pedagógicas, no sentido de processos educativos básicos ou potencialmente (con) formadores do ser humano, que o MST põe em movimento no processo de formação dos sem-terra*” (CALDART, 2000, p. 208).

## **2.2. As pedagogias em movimento na Pedagogia do Movimento Sem Terra**

A proposta pedagógica do MST está enraizada na coletividade e profundamente marcada pela história dos movimentos sociais do campo. A coletividade está na raiz de sua pedagogia, porque discutida e gestada coletivamente, em relação com outras lutas, como a luta pela terra, que compreende a luta pelo direito ao trabalho, à alimentação, ao bem-estar social, à justiça social, à igualdade de direitos, à difusão e prática de valores humanistas e socialistas, à participação da mulher na sociedade em condições igualitárias, à preservação e recuperação dos recursos naturais e ao emprego e renda (STÉDILE, 1997, p. 44). Todas essas lutas, bem como a luta por uma Educação do Campo, podem ser agrupadas na contínua busca por justiça social que, em palavras atribuídas a João Pedro Stédile, para ser alcançada, são três as cercas a serem derrubadas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância.

Para a derrubada da cerca da ignorância, o processo de formação do MST produziu em seu movimento as suas “*matrizes pedagógicas básicas, para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história*” (CALDART, 2004, p. 97). Importa apontar, com a autora, que a “pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe numa escola”. Portanto, o MST compreende a educação como uma tarefa da escola, mas também como um processo de formação que não é exclusivo dela.

As matrizes pedagógicas que orientam o processo educativo dos Sem Terra, entendidas pelo Movimento como norteadoras do processo de formação, são apontadas por Caldart (2004)

---

interesse coletivo. Característica essa que também orienta a organicidade do Assentamento Conquista na Fronteira, seja ela no coletivo da escola ou do Assentamento.

como a opção em colocar diferentes pedagogias em movimento, ao invés de se filiar a uma delas. Essas pedagogias estão vinculadas a alguns princípios educativos, quais sejam: o *trabalho*, a *práxis social* e a *história*. Articulados, eles compõem a teoria pedagógica em movimento, que nos dá a idéia da Pedagogia do Movimento.

Denominada por alguns como uma pedagogia eclética, a pedagogia do movimento aborda diferentes dimensões da formação em relação ao processo de construção, manutenção e perpetuação da luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país. São oito as matrizes pedagógicas, as pedagogias, que compõem a proposta educativa do MST<sup>41</sup>: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da alternância e Pedagogia da história.

A **Pedagogia da luta social** nasce da concepção de que “*Tudo se conquista na luta e a luta educa as pessoas*” (CALDART, 2000, p.209), ou seja, os enfrentamentos, a organização, a vida e o coletivo educam, ensinam. A escola do MST deve tomar a luta como conteúdo de estudo para, a partir da reflexão, fortalecer essa luta através do inconformismo e da indignação frente às injustiças.

A **Pedagogia da organização coletiva** “A coletividade sem-terra educa à medida que se faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processada através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela” (CALDART, 2000, p. 217). Alicerçada na história, essa pedagogia é condição para a criação de raízes, em que os sujeitos necessitam de uma *identidade comum* para perceber-se parte desse coletivo Sem Terra que tem no futuro o seu objetivo. É uma Pedagogia que transita no tempo, percorre o passado para compreender o presente, justificando sua condição de Sem Terra pela história, e projetando o seu futuro para a luta.

A **Pedagogia da terra** constitui-se pela compreensão da terra como vida, da relação do ser humano com a terra. Essa Pedagogia se constitui pela necessidade dos Sem Terra construírem outra relação com a Terra, de exploração racional dos recursos naturais como condição de produção e perpetuação da humanidade neste planeta. Há toda uma magia que gira

---

<sup>41</sup> Em Pedagogia do Movimento Sem Terra, Roseli Salete Caldart (2000) aponta cinco pedagogias, mas entendemos que esta última publicação, CALDART (2004) reflete o caráter de movimento na construção e (re)construção das matrizes pedagógicas do MST, acrescentando a Pedagogia da alternância, Pedagogia do trabalho e da produção e Pedagogia da escolha àquelas anteriormente apontadas.

em torno da terra, magia produzida historicamente, que reflete a idéia de terra como mãe, porque gera vida, portanto sagrada. Para os Sem Terra, ela é muito mais que terra, é condição de vida.

A **Pedagogia do trabalho e da produção** funda-se no trabalho como elemento educativo e formativo, identificando os Sem Terra com a classe trabalhadora. Como pedagogia a relação entre os trabalhadores com o trabalho se reestabelece na tentativa de produzir outros sentidos para o trabalho no campo, nos quais outros valores orientam a relação dos trabalhadores com a terra e a produção.

A **Pedagogia da cultura** é produzida a partir da valorização do modo de vida dos povos do campo. É uma valorização dos gestos, dos símbolos, da religiosidade, da arte, das relações que são produzidas pelos sujeitos Sem Terra. É a vivência de seus valores, a celebração de seus modos de ser. Essa Pedagogia educa, forma e transforma os sujeitos Sem Terra.

A **Pedagogia da escolha** é a compreensão de que fazemos escolhas diariamente em nossa existência. As escolhas que fazemos direcionam nossa vida, estão calcadas em valores e por isso somos responsáveis por elas. A escola pode possibilitar o exercício da escolha a partir da reflexão.

A **Pedagogia da alternância** revela o desejo de não cortar raízes, de possibilitar aos educandos vivenciar a escola, a família e a comunidade. Possibilita a troca de conhecimentos entre o aprendido na escola em relação com a prática na realidade. Está organizada em dois tempos: no tempo escola, as crianças e jovens têm aulas teóricas e, práticas e no tempo comunidade, realizam pesquisas de sua realidade, registram suas experiências e práticas, com o acompanhamento das comunidades.

A **Pedagogia da história**, uma constante em todas as outras Pedagogias, é apontada como a necessidade de cultivar a memória e de compreender o sentido da história, percebendo-se parte dela, como algo a ser cultivado e produzido.

A história é pensada como uma dimensão significativa do processo educativo de formação dos Sem Terra, em que lhe é atribuído um valor pedagógico que necessita de uma intencionalidade pedagógica para efetivar-se como possibilidade “para pretender algum tipo de transformação” (CALDART, 2000, p. 234).

A memória constitui-se em uma prática do MST que, em sua concepção de história, necessita ser cultivada. “[...] a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo que buscar conhecer mais profundamente a história da humanidade” (CALDART, 2004, p. 115).

A atribuição de um valor pedagógico à história se materializa ao observarmos que o MST a toma como uma matriz pedagógica, portanto, a história é compreendida como educativa e formativa. Como dimensão do processo educativo, pelo seu valor pedagógico, a história possibilita aos Sem Terra a construção de sua *identidade*, o conhecimento de seu enraizamento histórico nas lutas de outros povos, em outros tempos e outros lugares, pela terra, por justiça social, pelos seus direitos. A intencionalidade pedagógica permite, a partir do conhecimento das ações de homens e mulheres no tempo e do cultivo da memória, perceber-se parte desta história, ou melhor, possibilita compreender a história como sua história. Ao afirmar que “é preciso educar as pessoas para a valorização da história” (CALDART, 2000, p. 235), aponta-se para a compreensão de uma existencialidade das pessoas e do movimento que se dá historicamente. Ou seja, há um movimento histórico em que se dá a luta pela terra, há um passado e um futuro que estão cindidos no presente, nas ações históricas de um determinado grupo, um espaço de experiência e um horizonte de expectativa, para utilizar os conceitos de Koselleck (2006).

O resgate do passado e sua presentificação ocorrem em diferentes momentos de sua formação em que se produz uma *identidade* do movimento e dos sujeitos Sem Terra. Esse é nosso percurso, compreender como essa *identidade* é produzida a partir de um espaço de experiência em relação a um horizonte de expectativa, qual *identidade* é produzida e como a história e a memória são operadas para se tornarem substrato imprescindível na formação desta *identidade* do movimento, dos homens, das mulheres e das crianças Sem Terra.



***CAPÍTULO III***

***Memória***

### 3. CAPÍTULO III

#### 3.1. A memória na formação da identidade Sem Terra

Ao adentrar para o espaço do Assentamento, tudo estava calmo, e a bandeira, que no ano passado estava hasteada no exato lugar em que se iniciava o território, não estava lá. Logo adiante, outra imagem se alterava, as casas, que anteriormente estavam sem cor, em construção, ostentavam bandeiras do Movimento Sem Terra em suas frentes. Uma delas exibia duas bandeiras do Movimento que ladeavam uma enorme imagem de Che Guevara, também em forma de bandeira. Todas as casas estavam pintadas, com cores vivas e extremamente cuidadas, com flores em seus jardins, abertas, portas e janelas que convidavam aos visitantes a conhecer mais uma conquista.

[...] Uma grande faixa homenageava os 18 anos de lutas e conquistas, fixada no palco ali armado para a festa. [...] Várias fotos revelam os momentos considerados significativos para aquela comunidade, desde os primeiros barracos até a atualidade. A memória daquele grupo está ali estampada. E as crianças explicam o significado de cada foto. Algumas não são “lembradas”, e então dizem “esta não sei”. Outras são nominadas a partir da narrativa de “aqui é a primeira casa”, “aqui foi quando nós chegamos”.

Sob o toldo, grandes bandeiras do Movimento Sem Terra e uma maior ainda, do Brasil.

O salão comunitário estava pintado com as cores branco e vermelho [...]. A imagem de Che Guevara permanece, ocupando uma parede inteira, a cruz fixada em um nó de pinho enorme estava à esquerda da entrada. Próximo à cozinha, observamos uma mesa e, sobre ela, todos os elementos que seriam usados na mística. Um barraco de lona preta em miniatura, uma cruz também em miniatura, uma bandeira, uma cesta com sementes crioulas, outra cesta com produtos, como abóbora, pinha, frutas. Além disso, um litro de leite, um frango (produzido e embalado com a marca Terra Viva), um pé de eucalipto em vaso, uma caixa de leite pasteurizado e embalado com a marca Terra viva, livros, cadernos, cartilhas e uma cesta com chaves, também decorada.

Os convidados e os assentados foram chegando, conversando, sorrindo. Formavam-se grupos pequenos que conversavam entre si, mas que acolhiam as pessoas que chegavam, como se estivessem há muito tempo sem se ver, o que deduzimos pela alegria demonstrada nos encontros, pelos abraços, pelas formas de afeto. [...] Após um bom tempo, em que as pessoas se dedicavam a receber os convidados, apenas aqueles que contribuíram de alguma forma com a concretização daquele Assentamento e com a Luta pela Terra, iniciou-se o ato solene.

Na saudação dos locutores, o convite para que as pessoas se acomodassem e o chamamento das autoridades à mesa. [...] Em seguida a entoação do Hino do Movimento Sem Terra, durante a qual crianças e adultos cantam sem titubear, sem perder o ritmo e sem deixar de erguer o punho esquerdo, bradando o convite à luta, ou melhor, à continuidade da luta.

Segue-se o ato [...] os pronunciamentos são intercalados com um ritual em que os símbolos de cada etapa de conquistas do assentamento, são celebrados. [...] os símbolos da luta. [...] a cruz em madeira, o nó de pinho em miniatura, a bandeira do Movimento Sem Terra, um barraco de lona preta em miniatura, terra e um vaso com uma muda de árvore acompanham a cruz [...] leite, frango, verduras, sementes crioulas, mochila, cartilha, cadernos, chaves [...].

As crianças acompanham atentamente a mística, [...] saem para brincar, e retornam nos momentos da mística, principalmente na finalização do ato, [...] todos os assentados, que em diferentes momentos apresentaram os símbolos que representam a memória do assentamento retornam, vestindo camisetas e bonés do Movimento Sem Terra, ao som de Conquest of paradise (Vangelis). Posicionam-se atrás do elemento que, anteriormente, trouxeram à frente de todos. Agacham-se e aguardam o final da música. [...] um menino com uma gaita sobe ao palco e convida a todos para cantar

“Parabéns a você”, em comemoração ao aniversário de dezoito anos do assentamento. Fogos de artifício acompanham a comemoração (Diário de campo, 24-06-2005).

Ao entrar no espaço<sup>42</sup> do Assentamento Conquista na Fronteira, temos a sensação de caminhar em terra sagrada, porque em todos os lugares é possível vislumbrar o cuidado, a quase veneração, a valorização da luta pela conquista da terra, concretizada em elementos e ou símbolos que lembram e materializam a trajetória deste grupo, não só daqueles que estão assentados, mas daqueles que estão acampados e que ainda marcham em busca de trabalho e dignidade. É uma celebração à memória.

“O homem cria os lugares” nos diz Balandier (1999), referindo-se a relação humana com o espaço. Este é o suporte material das memórias de um grupo social, que no espaço marca, delimita, circunscreve o passado, para não esquecer, e, assim, permitir que o próprio espaço narre por suas marcas, aos predecessores, a memória materializada no espaço. Para Balandier (1999), esses lugares “resultam dessa socialização contínua que se faz ao longo do tempo” e “são o objeto de um conhecimento imediato, sensual, emocional e imaginário, de uma relação que se faz por afeição, e com a duração por enraizamento” (BALANDIER, 1999, p. 62).

O cuidado de cada um e de todos na cor escolhida para suas casas, na seleção dos símbolos do Movimento Sem Terra para adornar as janelas, no ajardinamento que embeleza e significa a relação com a terra e com toda a vida que ela gera, na delimitação e ornamentação dos espaços coletivos, na escolha dos objetos que representam a trajetória desse grupo social para serem celebrados, revela o que Balandier chama de aliança com o meio que traz a marca do social. É a obra desse grupo que é materializada e socializada, cumprindo a tripla função que Balandier aponta ao tratar do lugar antropológico discutido por Marc Augé, a de identidade, de relação e de história (1999, p. 62). Contudo, a denominação de “espaço existencial”, como o produto das relações inscritas nessa materialidade, e os significados simbólicos expressos nos arranjos e disposições espaciais, evidenciando a “experiência de relação com o mundo” (MERLEAU-PONTY citado por BALANDIER, 1999, p. 62), nos

---

<sup>42</sup> Balandier (1999) diferencia espaço e lugar. Diz-nos que o termo espaço “está de algum modo presente pelo excesso, a ponto de figurar nas identificações mais comuns. O inventário das expressões onde ele estabelece combinações parece realçar um jogo sem fim: a começar por espaço verde, espaços de lazer, espaço de cozinha... até espaço aéreo, marítimo, espaço publicitário, espaço judiciário, espaço comunitário... Esta proliferação léxica é reveladora, além de seu próprio grau de pertinência. Torna clara a importância dada à função instrumental do espaço, em detrimento daquilo que o constitui enquanto lugar” (BALANDIER, 1999, p. 63). Nossa perspectiva, ao nos referirmos ao espaço do Assentamento, compreende-o como o lugar em que se dão as relações que fundam e evidenciam o mundo existencial daquele grupo social.

parecem ser mais significativos para dizer essa relação entre os assentados e o mundo que eles fundam no espaço que habitam, que criam e recriam no tempo, produzindo a sua história evidenciada nas marcas de suas memórias.

Com efeito, o sentimento de pisar em terra sagrada pode comportar uma admiração pelo grupo que habita um determinado espaço. Porém, pensamos, com Elíade (1992), que a forma como um grupo social opera em relação ao espaço institui ou não uma forma de existir nesse mundo. A sacralização do espaço, assim como a celebração da memória, é uma operação humana, pela qual os sujeitos atribuem sentidos e significados para o lugar em que estão, para os símbolos que criaram, respondendo à necessidade de fundar o seu mundo. Para Elíade (1992, p. 26), “para viver no Mundo é preciso fundá-lo”.

A cruz é de onde nós saímos. Antes nós éramos unidos pela fé em Cristo, agora nós somos unidos pela fé na organização (João, assentado).

Com a mão na cruz de madeira, construída nos tempos de acampamento com alguns pedaços do que sobrou na sua desmontagem, a memória da origem e da luta é indicada como “o lugar de onde saímos”, depois de um suspiro que revela o lembrado, o vivido em outros tempos, talvez até o cansaço de quem tanto lutou na trajetória vivida e chegou ao destino almejado. Da fé na cruz, à fé na organização, um sorriso, reconhecendo que esse grupo tem uma memória, cultiva-a e encontra na sua celebração a motivação para a continuidade. A trajetória do grupo é a memória concreta do ponto em que eles se encontram. A simbologia da cruz e do nó de pinho é a concreticidade de sua memória e está ali para lembrar a todos os que viveram esses 18 anos quais foram os seus passos. E para os que não viveram, é um monumento que serve para que eles também lembrem e celebrem sua memória.

### **3.2. Entre as memórias narradas: permanências e reelaborações**

Conhecer como um determinado grupo social organiza seu conhecimento sobre o passado, quais os elementos e práticas presentes na construção/reconstrução de sua *identidade*, para si e para os outros, considerando-se a escola e as práticas sociais desse grupo, e em especial, a memória e a história como importantes dimensões da formação, implica abordarmos as memórias constituintes dessa *identidade* que, narradas e renarradas aos diferentes indivíduos e gerações, possibilitam compreender como esse grupo tornou-se o que é.

A explicitação e a análise das relações constituintes do conhecimento sobre o passado encaminham-nos para uma hermenêutica do trabalho de produção e enquadramento da

memória coletiva, a partir das práticas sociais e políticas privilegiadas por um determinado grupo social.

A memória como um dos eixos constituintes dos sujeitos sociais que compõem o grupo em questão, impele-nos à investigação da memória, a partir de observações de aulas, comemorações e práticas sociais e de entrevistas com as crianças, para explicitação e análise “de como se foi sedimentando a memória pessoal e coletiva, nos usos políticos da memória pública” (BRUNELLO, 1998, p. 111). Da mesma forma, explicitam o “trabalho de enquadramento da memória” (POLLAK, 1992), expresso em rituais e práticas cotidianas, no ensinado na escola, na publicação e divulgação de materiais que narram sua trajetória, na participação em comemorações de eventos significativos para o grupo, vividos por eles ou não. Mas que são sempre narrados como parte de sua memória.

No dia 16 de setembro, a morte de Olívio Albani, um Sem Terra que “tombou na luta” é lembrada, narrada e celebrada. No Calendário Histórico dos Trabalhadores, essa data é indicada e foi trabalhada na sala de aula em que realizamos observações. Entendemos que a narrativa reelaborada pela professora e apresentada como um texto aos alunos aponta para a produção de uma memória pessoal e coletiva, com um uso político da memória deste e por esse grupo social. O texto que foi copiado pelas crianças e os exercícios posteriormente prescritos nos indicam como isso se processa na escola, contribuindo na formação da *identidade* Sem Terra, na escola e fora dela.

**16 de setembro de 1989. Assassinato de Olívio Albani.**

Olívio Albani era esposo de uma das 700 famílias Sem Terra que ocuparam a fazenda CALDATO; dia 12 de junho de 1989, no município de Palma Sola em Santa Catarina. A bandeira do MST tremulava em mais um latifúndio.

Os latifundiários só gostam dos sem terra enquanto são mão-de-obra barata. Quando os Sem Terra se organizam para conquistar a terra para quem nela trabalha de fato, aí a coisa muda de figura foi o que aconteceu.

No dia 16 de setembro de 1989, a UDR, a polícia e o governo se uniram para despejar as famílias. Muitas pessoas foram presas outras foram parar no hospital e o companheiro Olívio Albani morreu.

Olívio Albani caiu. Hoje um assentamento em São Paulo leva seu nome seu sangue germina em uma nova ocupação (Texto escrito no quadro pela professora e copiado pelas crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental - Extraído do Caderno de Mateus- 4ª série)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> O texto utilizado em aula difere um pouco do texto constante no Calendário Histórico dos Trabalhadores, mas mesmo assim, percebe-se que foi a referência sobre a qual foi reelaborado outro texto. “16 de setembro de 1989: Olívio Albani, Sem Terra de Santa Catarina. Olívio Albani estava entre as 700 famílias sem-terra que ocuparam a fazenda Caldato, no dia 12 de junho de 1989, no município de Palma Sola, em Santa Catarina. No dia 16 de setembro de 1989, a UDR, a Polícia Militar e o governo se uniram para despejar as famílias. Os sem-terra se defenderam. No enfrentamento, vários saíram feridos e quatro foram presos. Olívio Albani foi assassinado. Do

[...]

**Vamos elaborar um diálogo entre dois Sem Terras falando da ocupação.**

- Você se lembra da ocupação do que aconteceu com nosso amigo Olívio Albani?

- Sim, me lembro ele foi um grande lutador e acabou morrendo pela injustiça dos latifundiários.

- Isso foi terrível, pessoas morreram, outras feridas e algumas pessoas fugiram. Nós se defendemos, não precisava atirar na gente.

- É assim meu amigo, a polícia sempre atira nos Sem Terras porque são inimigos da gente, por isso atiram (Diálogo elaborado pelo Mateus – Caderno do aluno – 16/09/2005).

Talvez possamos indicar, a partir dessa atividade realizada pelas crianças, como a memória de um grupo torna-se a memória das pessoas que participam desse grupo. São vários os elementos identitários presentes no texto e na atividade desenvolvida pelos alunos. Contudo, chama-nos a atenção o tempo presente utilizado pelo aluno, ao indagar o *lembrar* do acontecido com um companheiro da luta que, provavelmente, ele não tenha conhecido, mas se expressa como se estivesse presente ao indagar “Você se lembra da ocupação do que aconteceu com nosso amigo Olívio Albani?” E a pergunta que posteriormente nos envolverá novamente pode desde já ser anunciada: quem lembra? E do que lembra? Que memória é essa? Como ela se constitui no sujeito?

O “nós se defendemos” também aponta para essa participação em um ato em que não se esteve presente, mas que, nos procedimentos de sedimentação de uma determinada memória, é produzida como *nossa memória*, ligando e identificando os sujeitos a esse grupo social, diferenciando-o de outros grupos, mesmo que deles participe, mas que, contudo, não estabelece laços identitários, porque essa memória produzida não permite constituí-lo, não o faz se sentir pertencente a esses outros grupos.

Compreender como a memória se torna substrato da formação dos sujeitos Sem Terra, implica, então, considerar os usos e seus significados historicamente constituídos, para, então, movimentarmos-nos nas possibilidades engendradas neste momento histórico. Contudo, a necessidade de apreender o fenômeno da memória não se finda nela mesma. É uma das vias que nos permite compreender o papel da memória na constituição da *identidade* Sem Terra.

O percurso para compreender a memória como fenômeno se complexifica ao perscrutarmos “ela por ela mesma”, ao penetrarmos nas suas dobras, com suas perguntas e respostas, o que nos impele a continuar nessa dissecação, cerceando-a por todos os ângulos,

---

lado da polícia, alguns fugiram desesperados quando viram suas mães acampadas implorando um pouco de compreensão; outros, saíram feridos. Olívio Albani caiu. Hoje, um assentamento em São Paulo leva seu nome. Seu sangue germina em cada nova ocupação, em cada vitória dos sem-terra” (MST, 1998, p. 67).

sem saber ao certo se conseguiremos apreendê-la. Nessa busca, Ricoeur tem sido nosso companheiro, nossa referência, justamente por quisermos compreender o que é a memória e como ela age. Falamos comumente de memórias negadas, silenciadas, memórias enquadradas, memória ressentida, mas nos indagamos, como se constitui a memória, o que a compõe, o que ela lembra e o que ela esquece, por que guarda ou por que esquece. Entendemos que essas respostas não podem ser buscadas apenas nos elementos exteriores ao ser humano, como narrativas, comemorações, símbolos etc, mas, também, na constituição humana interior, no foro íntimo do ser em relação aos artefatos que produzem e sustentam as lembranças e os esquecimentos, que são também sociais.

Para tanto, circunscrevê-la nos impele a realizarmos um percurso em que a abordagem fenomenológica está incluída, acreditando que isso nos permitirá nos aproximarmos do que é a memória, e do que temos memória. Possivelmente não atinjamos uma resposta sem os aportes exteriores, o que nos permite, então, compreender que a memória não existe sem esses aportes materiais, e também que os aportes materiais de nada valeriam, se não tivéssemos do que lembrar e por que lembrar.

Contudo, na história, a memória desempenhou diferentes papéis. Sobrevalorizada ou minimizada, ela esteve sempre presente na história humana, e a fronteira entre história e memória é por demais tênue, muitas vezes sobrepõe-se, outras se distancia, mas o inegável é que a memória é a matriz da história.

### **3.3. Considerações sobre a memória**

Le Goff, em *História e Memória*, possibilita-nos conhecer a história da memória, seus significados e suas determinações conceituais e práticas, constituídas através da história. Propõe o estudo da “memória étnica nas sociedades sem escritas, ditas selvagens; o desenvolvimento da memória, da oralidade à escrita, da Pré-História à Antigüidade; a memória medieval, em equilíbrio entre o real e o escrito; os progressos da memória escrita, do século XVI aos nossos dias; os desenvolvimentos atuais da memória” (2003, p. 423). Oferece-nos, nesse texto a possibilidade de acompanhar os percursos da memória, nos diferentes contextos históricos, que se constitui em viabilidade para pensarmos a memória historicamente situada, permitindo-nos compreendê-la em suas permanências e reelaborações, pois acreditamos que os lugares ocupados pela memória na história nem sempre se sucedem. Ao contrário, coexistem, variando o grau de permanências e reelaborações, em relação às permanências e reelaborações

da estrutura das sociedades, suas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais, manifestas nas representações sociais da memória e expressas no ato narrativo.

Estudar a constituição de uma história de memórias, conforme Alberti (2004, p. 27) “é estudar o trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas”. O trabalho de organização e seleção das memórias de um grupo efetiva-se pela mobilização de um sentimento de unidade, em que coerência e continuidade são elementos identitários, ou, como diz a autora, são a sua identidade. Nesse movimento situa-se a importância de conhecer a história de memórias.

Contudo, ao situarmos a memória na história, o acréscimo de uma reflexão menos linear permite-nos compreendê-la nos significados produzidos pelos homens nos diferentes tempos e lugares. Espaços e tempos pelos quais a história nos conduz, mas que, para além dos fatos, nos usos humanos da memória poderemos espreitá-la nas rachaduras provocadas pelos choques temporais e culturais que caracterizam as épocas e os povos que são a memória mesma, apreendida, mas também transvasada da história. Transvasamento que denota um enquadramento, ou um silenciamento provocado na produção de uma memória.

A produção de uma memória supõe, portanto, que outra foi silenciada, ou apenas não evidenciada. Assim, a memória pode significar a resistência, “aquela que se opõe ao esquecimento e arma a vigilância dessas imagens horríveis, insuportáveis, recebidas do passado” (BALANDIER, 1999, p. 41).

Na perspectiva histórica, a memória étnica é abordada por Le Goff (2003) como memória coletiva atribuída à memória das sociedades sem escrita, “memória coletiva, que tende a confundir a história e o mito” (2003, p. 424). A confusão apontada por Le Goff, em que a história se confunde com o mito, funda-se em uma *memória poderosa*, assim nomeada por Balandier (1999). Memória que o antropólogo situa já na modernidade, em que a escrita permite a constituição de arquivos. Porém, se pensarmos que as sociedades sem escrita também estavam organizadas de forma a preservar e atualizar a sua memória é possível considerarmos os “homens memória” como os arquivos orais constituídos por esses grupos humanos, cujo objetivo era guardar e transmitir a memória do grupo.

A *memória poderosa* que funda e age nas sociedades se organiza a partir de acordos com as formas institucionais localizadas, pacificando arquivo e patrimônio, fixando-se em

“mitos e símbolos selecionados a serviço do regime estabelecido” (BALANDIER, 1999, p. 45).

Centrada na oralidade, a memória das sociedades sem escrita cumpre o papel de transmitir conhecimentos considerados secretos e a vontade de manter uma memória mais criadora que repetitiva. Logo, a transmissão da memória através da oralidade distancia-se da interpretação de que se trate de uma “transmissão palavra por palavra”. Comporta a idéia da transmissão geradora de sentido. Ou seja, uma transmissão que mantém sua essência, mas que recria o conhecimento na narração. Narração que a atualiza, resultando, no entendimento de Balandier (1999, p. 42),

[...] de circunstâncias e exigências expressas sob o efeito do acontecimento, das interpretações que a colocam sob um novo enfoque e das condições culturais e técnicas sobre sua presença. É tanto um revelador do tempo de sua emergência, quanto um testemunho recebido do passado.

Circulando em torno de três interesses básicos, quais sejam o de lembrar “a idade coletiva do grupo”, geralmente fundada nos mitos de origem; “manter o prestígio das famílias dominantes” e “o saber técnico”, comumente atrelado às magias religiosas de que se utilizam os grupos para explicar e justificar o mundo, a memória irá ordenar-se, possibilitando a rememoração a partir da oralidade.

Oralidade que permanece como elemento constitutivo da memória individual e coletiva, pois que, pela narrativa do passado permanece e é reelaborada, atualizada pelo ato narrativo de quem narra, e também de quem a recebe. Independente do conteúdo, mas em relação com a narração, a oralidade produz conhecimentos e saberes que compõem a formação das gerações, na tessitura temporal da identidade dos indivíduos e das coletividades. Assim como certas coisas só podem ser expressas pelo ritual (CONNERTON, 1999), outras tantas só podem ser expressas oralmente, porque o sentido do transmitido pode estar precisamente na narração oral, que é seu substrato.

E como é que você sabe do MST, isso que você me contou do MST?

*Eu aprendi aqui no Assentamento.*

Como que você aprendeu?

*Eu assim... o meu pai já conhecia uma parte da história daqui, e daí ele ia me contando e eu aprendi uma parte dessa história. Daí eu vim pra escola e comecei a aprender ainda mais.*

E além da escola, você aprendeu na escola, com seu pai e tem mais algum lugar que você aprendeu essa história?

*Ah e também com os meus vizinhos que participou do MST por anos e anos e eles contavam algumas histórias.*

E Olívio Albani, você sabe quem foi?

*Sim.*

Quem foi Olívio Albani?

*Foi um lutador que queria ajudar os pobres trabalhadores a conquistar um pedaço de chão, e também ele queria que todo mundo tivesse o mesmo direito de terra.*

O que mais? O que aconteceu com ele?

*Ele foi morto ali em Palma Sola pelos... pelos soldados do exército.*

Por que ele foi morto?

*Por que ele organizava os pobres para fazer uma fazenda para eles conseguirem uma terra.*

Quem contou isso para você?

*Meu pai. Porque ele acampou junto com o Olívio Albani.*

(José – filho de assentados – 4ª série)

A narrativa oral é constituinte da memória, não apenas das sociedades sem escrita, embora por elas fosse e é inaugurada. Mesmo nas sociedades contemporâneas que se utilizam da escrita, a oralidade é uma prática que possibilita aos sujeitos atribuírem um sentido para o passado, um significado que é transmitido pela narrativa e produz um saber. Como diz Certeau (1994): “Este saber se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. [...] É uma memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desafiando suas singularidades” (CERTEAU, 1994, p.157-158).

A transmissão oral, como bem alerta Connerton (1999), atribui um sentido, um significado para o narrado, uma característica de veracidade revivida por quem narra e acompanhada por quem ouve. As narrativas que José ouve de seu pai se revelam em memórias que ele conhece, e por isso lhe atribui uma veracidade inquestionável, de testemunha do ocorrido, pois seu pai estava lá.

Mateus, da mesma idade que José, ao ser questionado, assim se expressa:

E a história do MST, você conhece?

*Eu conheço, foi nesse acampamento que existiu. Eles tavam acampado, foi em 1985, daí eles lutavam bastante, bastante e aí depois surgiu o MST.*

Ele começou aqui no assentamento?

*Não. Começou lá onde que eles tavam.*

Onde será que foi?

*Foi aqui mesmo, eu não sei onde que foi. Ficaram três anos, daí em 88 eles vieram pra cá.*

Quem foi Olívio Albani?

*Olívio Albani? Ele foi um homem que ele sempre lutou por terra, assim, ajuda sempre o movimento, daí ele acabou morrendo assim num acidente de carro.*

Foi de carro que ele morreu?

*É.*

Onde você aprendeu isso?

*Aqui.*

(Mateus – filho de assentados – 4ª série).

Diante das diferenças entre as respostas de Mateus e José, podemos inferir que a oralidade produz um saber de memória, mas um saber que, além de informação, é um saber

significado na vida, ancorado naquilo que nos tornamos. A memória que José tem de Olívio Albani está para além do saber escolar, pois, como ele mesmo diz, quando estudaram na escola ele já sabia. Mateus, contudo, mesmo tendo estudado na escola quem foi Olívio Albani e tendo produzido um diálogo sobre a sua morte, anteriormente citado, atribui outro desfecho à vida de Olívio Albani, ele morre num acidente de carro. Ele não lembra, mesmo tendo copiado o texto e produzido um diálogo sobre o ocorrido.

Contudo, a modalidade da morte atribuída ao Olívio Albani, a de um acidente de carro, é reveladora do que apontamos na introdução sobre o caráter inaceitável da morte violenta, que é uma morte atribuída e por isso reveladora de nossa impotência diante de sua ocorrência e que propicia o que Ricoeur (2003) aponta como a experiência ameaçadora de uma alteridade absoluta. Mateus não indica “corretamente” como morreu Olívio Albani, mas aponta para o caráter da experiência que viveu ao conhecer sua história, a da morte violenta, imputada por outro, pois que um acidente também é revelador dessa morte atribuída.

José e Mateus podem ser considerados como sujeitos que acessam e recebem a mesma memória, a história do “tombamento” de Olívio Albani como memória do Movimento Sem Terra. Porém o primeiro a conhece pela oralidade, e o segundo pela escrita. Oralidade e escritura que Certeau (1994) não compreende como opostos. Para ele, os dois termos compõem uma unidade, que é o efeito “de distinções recíprocas dentro de configurações históricas sucessivas e imbricadas” (CERTEAU, 1994, p. 223). Como distinções situadas em campos diferentes, ou sistemas em relação a sua exterioridade, os termos “não são iguais ou comparáveis nem no que diz respeito à sua coerência [...] nem no que diz respeito à sua operatividade” (CERTEAU, 1994, p. 224). Assim, oralidade e escrita não se opõem, mas não são a mesma coisa. Esses termos estão imbuídos de uma historicidade que se não nos permite tomá-los como opostos, também nos indicam que não são a mesma coisa. Na produção de uma memória pela oralidade e na produção da memória a partir do surgimento da escrita, os processos, o funcionamento de produção de memórias diferem, embora não possam sobrepor-se pela sua unidade geradora dentro de “configurações recíprocas e imbricadas”.

A memória que fixa os significados, muitas vezes mais que os fatos, parece-nos uma das permanências da história de memórias. Ao pensá-la a partir das fixações possibilitadas pelas comemorações e celebrações, Balandier nos indica que, nessas ocasiões, a *memória poderosa* “mantém a adesão apaixonada pelos acontecimentos fundadores, dá um valor

exemplar às figuras celebradas” (1999, p. 45). Celebrações e comemorações que, com o aparecimento da escrita, são intensificadas na demarcação de um calendário e de um registro que se torna documento.

Para Le Goff (2003, p. 427), “o aparecimento da escrita está ligado a uma profunda transformação da memória coletiva”. Com o surgimento da escrita, a memória possibilitará e, podemos dizer, promoverá a sua permanência em duas formas de expressão e manutenção, quais sejam a da *comemoração* e a do *documento*. A primeira se inscreve através da celebração dos feitos que necessitam ser lembrados como um acontecimento que, em sua comemoração, é sempre reatualizado e serve para lembrar acontecimentos considerados determinantes na história de um povo, um grupo. O segundo permitirá a inscrição de um ato, fato ou acontecimento que se perpetuará e eternizará no e pelo documento.

Porém, atentemos para a indicação de que a escrita promoverá a permanência da memória sob duas formas: o da comemoração e a do documento. Com efeito, a escrita permite eternizar, mas essa eternização só se concretiza para as sociedades e/ou grupos pela comemoração, pela celebração que reatualiza a memória, servindo para lembrar. Celebração que presenciamos em nossa participação no 17º aniversário do assentamento, em que a memória também foi o objeto central da celebração, assim como no 18º. A forma escolhida para essa celebração foi a representação da trajetória do assentamento através da mímica, em que um ator, ligado ao MST, foi o único personagem a narrá-la, mas foi acompanhado pelos presentes em suas expressões, como risos, tristezas e surpresas<sup>44</sup>.

Ao indagarmos às crianças sobre os significados da apresentação, elas foram indicando símbolos que compreendiam como fatos e atos marcantes da memória daquele grupo.

[...]

Antonio: *Eu sei. Eu vi ali que... que ele pegou a cruz coloco no chão e...*

Marizete: O que significa essa cruz?

José: *As pessoas que morreram.*

Marizete: As pessoas que morreram?

José: *É.*

[...]

---

<sup>44</sup> Na oportunidade do 17º aniversário do assentamento gravamos a apresentação em forma de mímica e os discursos proferidos pelas autoridades e assentados presentes. Posteriormente optamos por apresentar às crianças e à professora na escola essa gravação. Fizemos a proposta às crianças, informando que muitas partes da mímica não havíamos entendido, por não conhecermos toda a história do assentamento, e solicitamos que elas, após assistirem à fita de vídeo, nos narrassem a história do assentamento, no que contaram com a participação da professora que acompanhou a história como assentada desde o início do assentamento. Após essa atividade propus que escrevêssemos um texto coletivo sobre o aniversário do assentamento.

Crianças: *A bandeira. O bolo. A casa, a boneca, o frango, o trator, bola, os produtos na cesta. Tinha um litro que parecia leite. A lona que significava os barraco. Bandeira que significava a luta.*

Marizete: O que tudo isso tem a ver com o aniversário do assentamento?

Crianças: *Por que nos passemos por tudo isso prá consegui esse assentamento.*

Marizete: Como assim?

Crianças: *Nós enfrentemo frio, fome, enfrentemo a polícia, tivemos muita dificuldade.*

Marizete: Que mais vocês me contam do que vocês viram? O que vocês mais gostaram, acharam mais importante?

Crianças: *O discurso, o hino.*

Marizete: Por que vocês acham importante o hino?

Crianças: *Por que o hino falo sobre tudo que aconteceu.*

Marizete: E o que mais fala o hino?

Crianças: *Sobre a bandeira.*

Marizete: O que significa a bandeira, a bandeira é o quê?

Crianças: *Eu sei o que significa as cores. O vermelho é o sangue derramado. O verde é a cor da mata, o preto é o luto, o facão é a luta, as ferramentas. O banco é a pátria e só. O homem e mulher é trabalhador.*

Marizete: E porque na mística aparece a bandeira?

Crianças: *Por causa que é o símbolo do MST.*

Marizete: E o assentamento, o que ele tem a ver com o MST?

Crianças: *Sem ele não existia o assentamento.*

Marizete: Por quê?

Crianças: *Porque se não existisse MST, não existisse a pátria, nós não ia conseguir chegar aqui.*

[...]

Marizete: Vocês querem falar mais alguma coisa da mística?

Crianças: *Tem a boneca. A boneca significa a ciranda. A mochila e o caderno era a educação.*

Professora: *A mochila?*

Mateus: *É a marcha.*

Crianças: *O caderno e o quadro era a educação. É.*

[...]

Marizete: Bem no início, uma das primeiras coisas assim é um galho e uma ...

Antônio: *Uma pinha.*

Marizete: Achei que era uma casinha de João de Barro. O significa isso?

Crianças: *Porque quando chegaram aqui tinha mais pinhão, do que outras árvores.*

[...]

Marizete: Legal ouvir essas histórias. Vocês poderiam escrever um texto coletivo. Eu começo e vai passar de um por um e cada um escreve alguma coisa, que vocês lembram. Escrevo assim, no dia do aniversário do assentamento.... e cada um de vocês escreve uma frase.... pode ser?

Crianças: *Sim, Sim...*

#### **Texto coletivo**

O aniversário do assentamento

No dia do aniversário do assentamento. Teve bolos, almoços, gostei de tudo foi mais da apresentação teve uma mística muito bonita. A mística contou um pouco da nossa história de luta. Das conquistas que são o projeto das casas, setor da saúde, escola, projeto da água, o frigorífico, o escritório e outras coisas. Mostrou a bandeira. Eu gostei da festa do aniversário do assentamento. Eu não fui na festa.

Pelo relato das crianças, ocorrido nessa atividade, percebe-se que, além de lembrar para narrar, o vídeo permitiu rememorar a celebração, mas não necessariamente a história do assentamento. Ao indicarem o nome dos símbolos, podem estar rememorando a mística, mas

para que atribuíssem significado aos símbolos, foram provocados, pela primeira indagação de qual era o significado da cruz. Assim, as narrações que se seguiram já vinham acompanhadas de seu significado. Significado que é atribuído pelos assentados, pois a mímica foi construída pelo ator, a partir da narrativa da memória dos integrantes do assentamento desde a sua chegada. História que não foi vivida pelas crianças, mas por seus pais, e que sempre é narrada por eles aos filhos. Por isso, a comemoração é um momento de rememorar e celebrar as conquistas, para não esquecer, marcando-se o que merece ser lembrado, na concepção dos assentados.

A celebração ilustrou os momentos e as ações que formam a identidade deste grupo social, porém “a convocação do passado, os apelos à memória coletiva manifestam ainda a busca de resposta para necessidade de identificação e enraizamento, para a necessidade de se situar em um mundo onde as referências são instáveis” (BALANDIER, 1999, p. 46). A comemoração e a celebração também cumprem esse papel de processo de identificação, em que a atualização da memória, pelos ritos comemorativos e celebrativos, possibilita uma reafirmação de um quem somos e de como nos tornamos o que somos.

Na história da memória, o surgimento da escrita representou um novo poder. Com a democratização da leitura e da escrita no século XV, este poder não é mais um elemento que possa estar atrelado a apenas um grupo social, mas torna-se uma ferramenta passível de ser democratizada, como forma de rompimento com os esquecimentos e com os silenciamentos de memórias até então silenciadas pelo poder de inscrição nas páginas da história.

Um saber é organizado pelo grupo ao rememorar e apresentar a memória às novas gerações, constituindo-se, assim, em uma organização de um novo poder, o de selecionar o que deve ser lembrado e comemorado. Na afirmação de que a memória se torna um novo poder, está presente o caráter seletivo da memória, em basicamente dois sentidos. O primeiro refere-se ao que pode e deve ser transmitido. Encontramos, nessa abordagem, a análise de que há uma memória oficial que é produzida como uma memória pública, cujos mecanismos de produção situam-se na elaboração de uma história oficial, amparada em um calendário que a legitima em suas comemorações, cunhando uma identidade social pela cronologia política e registrada pela escrita, mas também pelas comemorações<sup>45</sup>. Nessa perspectiva, os conflitos entre diferentes

---

<sup>45</sup> Como um dos elementos que colaboram para essa oficialização dentro do Movimento Sem Terra, encontramos o Calendário Histórico dos Trabalhadores. Não estamos com isso negando a necessidade política desse elemento,

memórias remetem-nos a considerar que o tecido social é composto por diferentes grupos e interesses sociais, e que os conflitos não são determinantes de uma possível sobreposição da memória oficial à memória subterrânea, mas que, “a rigor, pode-se dizer que, além da transferência entre datas oficiais, há também o predomínio da memória sobre determinada cronologia política, ainda que esta última esteja mais fortemente investida pela retórica, até mesmo pela reconstrução historiográfica” (POLLAK, 1992, p. 04).

A escrita, então, se considerada como um instrumento de poder seletivo pela sua potencialidade de legitimação de uma memória, de uma história, não constitui, contudo, um impedimento para que outras memórias entrem em disputa, pois os mecanismos de que se utilizam as memórias subterrâneas para suas permanências e reelaborações estão dissolvidos por entre os grupos e coletividades que realizam um trabalho de manutenção e atualização da memória pelas tradições. As tradições, por sua vez, permeiam as práticas sociais e manifestam a memória de um grupo, sempre atualizadas nas preocupações do momento, mas resistentes, pois a tradição “significa que a distância temporal que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas sim uma transmissão geradora de sentido” (RICOEUR, 1997, p. 379).

Essa transmissão geradora de sentido é, portanto, constituinte de identidades, não sem conflitos e disputas, mas uma forma em que somos-afetados-pelo-passado naquilo que o interrogamos.

Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se reproduz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLAK, 1992, p. 05).

O segundo sentido diz respeito ao caráter seletivo da memória em si, pois a memória de um grupo ou a memória individual trabalha na produção de coerências de unidades, na continuidade e na atualização, na construção de respostas às perguntas do momento. Esse trabalho da memória em si é percebido por Pollak (1992) como um investimento, pois após a constituição da memória, ela realiza por si um trabalho que resultará em um investimento no passado que rende juros. Geralmente esse trabalho da memória em si ocorre em função da percepção dos outros, em que é preciso uma rearrumação da memória do próprio grupo, pois

---

apenas apontamos para a sua existência, assim como sabemos que existe um calendário oficial do Estado Brasileiro, em que datas importantes para a classe trabalhadora podem não ser mencionadas.

demanda investimentos na identidade do grupo, se esta não estiver suficientemente sedimentada.

Participando das transformações que ocorrem nas sociedades, numa relação dialética, em que a memória é reelaborada na relação com os mecanismos que produzem alterações dos contextos sociais, políticos econômicos e culturais das sociedades, a memória mantém estreita relação com o poder, pelo seu caráter de fronteira com a história. Se, na antigüidade, a memória acompanha o processo de urbanização, sendo utilizada como instrumento para a demarcação do que deve ou não ser lembrado, como uma definição dos reis e das estruturas sociais que se inscrevem na história através da memória, no período medievo, as alterações da estrutura social determinarão também qual memória é necessária e recomendável. As transformações das práticas e representações sociais são profundas e deslocam-se do âmbito dos impérios políticos para a esfera do império religioso.

Cristianização da memória e da mnemotécnica, repartição da memória coletiva entre uma memória litúrgica girando em torno de si mesma e uma memória laica de fraca penetração cronológica, desenvolvimento da memória dos mortos, principalmente dos santos, papel da memória no ensino que articula o oral e o escrito, aparecimento, enfim, de tratados de memória (*artes memoriae*), tais são os traços mais característicos das metamorfoses da memória na Idade Média (LE GOFF, 2003, p. 438).

Com efeito, o cristianismo e também o judaísmo fundam-se e perpetuam-se através da memória, em que os atos de adoração, de justificação da vida e do mundo estão fundados na lembrança, na recordação. Os rituais cristãos e judaicos possibilitam-nos observar que é na rememoração pela palavra que Deus se faz presente, em que se comemora e reatualiza a presença de Jesus na terra, e o significado dessas rememorações é reativado pela memória<sup>46</sup>.

Palavra de Deus que só era conhecida porque mediatizada pelos clérigos, pois que, nesse tempo histórico, a organização do saber estava sob orientação da Igreja. O domínio da escrita e da leitura é no período medieval um poder que amplia a desigualdade social, assim como em outros períodos da história humana, inclusive na contemporaneidade. Brandão (2001) alerta-nos para a aflição que sentiam clérigos, eclesiásticos ou seculares do período medievo, que pretendiam monopolizar a produção e difusão do conhecimento, pois que essa apropriação

---

<sup>46</sup> Também em relação ao período medievo, Le Goff (2003, p. 442) aponta-nos a estreita ligação que morte e memória adquirem, pois a morte dos santos será sempre lembrada e comemorada no dia que lembra seu nascimento ou sua morte. É essa associação, a da rememoração da morte, que “o costume das orações pelos mortos” adquire significado, e orar por aqueles “cuja memória lembramos” torna-se uma prática, registrada nos *libri memoriales*.

da leitura e da escrita pelos homens comuns implicaria a interpretação dos conhecimentos bíblicos, teleológicos, filosóficos ou científicos escritos em livros pelos próprios homens que não mais estariam sob a tutela dos “interpretadores” de Deus (BRANDÃO, 2001, p. 15-16).

A memória, ainda na idade média, foi utilizada também como recurso para o ensino, para a reatualização litúrgica cristã e, também, para a constituição de arquivos, que guardarão a identidade coletiva, comunitária, das cidades em formação. Observe-se que se trata de uma memória urbana, já que situada e organizada para preservar as instituições através da memória. Prática que é incentivada no presente, junto aos grupos culturais que não têm essa prática, mas que estão politicamente compreendendo que memória é um novo tipo de poder, e por isso necessita ser arquivada.

O livro “Escrevendo nossa luta, nossa história”, organizado por Maria Cristina Vargas e Sônia Fátima Schwendler(2003), é um dos materiais que circulam entre professores e dirigentes do MST. Esse livro condensa uma prática corrente do MST, a de “registrar a história para manter a memória da luta” que também é o título do primeiro capítulo escrito por Schwendler e Gehrke. A partir de Caldart (2000), os autores indicam que:

Na luta pela terra, os Sem Terra se educam enquanto se organizam, marcham, negociam, produzem. Educam-se também, na medida em que cultivam a memória de suas lutas, em que registram a história que constroem, em que situam suas experiências num contexto histórico mais amplo, olhando para as histórias passadas, para as conjunturas que condicionam a sua trajetória como trabalhadores que lutam pela terra (SCHEWENDLER; GEHRKE, 2003, p. 11).

A reafirmação de uma pedagogia do movimento, em que este forma os sujeitos, alicerça-se, portanto, na memória de suas lutas, no registro de sua história e na relação a ser estabelecida entre a história do sujeito e o contexto histórico mais amplo. Justificam, portanto que “neste sentido, registrar as histórias de assentamentos significa manter viva a memória histórica de todos aqueles e aquelas que já conquistaram a terra e que precisam continuar lutando pela Reforma Agrária e pela transformação social” (SCHEWENDLER; GEHRKE, 2003, p. 11).

Considerando ainda a história da escrita, o aparecimento da imprensa ocasiona uma revolução da memória e, até os nossos dias, as possibilidades de acesso à memória a partir do escrito, não pararam de possibilitar a apreensão da memória coletiva e individual, nas suas mais diversas expressões, bem como a de sua produção a partir da democratização da escrita.

Parece-nos significativo trazer uma reflexão de Brandão (2001) sobre a inquestionável contribuição da escrita para a socialização do conhecimento tanto para as culturas complexas como para as não complexas. Contudo, ele nos alerta de que nesse processo de difusão da escrita há um aspecto perverso que necessita ser considerado.

A dimensão perversa da escrita em relação a comunidades simples e a indivíduos que a ela não tiveram ou não têm acesso, refere-se à ação da escrita que, ao ser introduzida nas comunidades não complexas, provoca nas comunidades simples,

[...] diferenciações sociais não antes existentes; ela consagra desigualdades embrionárias; ela desloca sujeitos e centros tradicionais de saber fundados na cultura oral para outros, advindos da cultura letrada através de pessoas e de instituições cujo *ethos* e cuja ética são inicialmente – e em geral com bons motivos – francamente desconfiados pela comunidade cultural ‘invadida’ (BRANDÃO, 2001, p. 17).

O alerta do antropólogo é feito no sentido da necessidade da democratização da escrita, mas com a importante ressalva de que ela não seja um instrumento de dominação, e sim de socialização e equalização do conhecimento produzido pela humanidade, o que nem sempre ocorreu e ocorre. Por isso, a história da escrita e a história escrita nem sempre são o que gostaríamos que fosse, pois “a história dos povos ensinou aos pobres do mundo que uma folha de papel carregada de mentiras muitas vezes tem mais poderes do que a fala honrada das verdades de um ‘homem que não mente’ e que não sabe ler-e-escrever” (BRANDÃO, 2001, p. 18).

A palavra escrita precisa ser compreendida, também para ser socializada, e a tarefa de democratizar a escrita torna-se assim instrumento de socialização do saber. Esse saber que permitirá discernir a mentira da verdade. Rancière (1995, p. 7) nos diz que:

Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma.

E, na ligação do ato de escrever com a alma, ou talvez seja melhor dizer, na relação do que uma comunidade seleciona como significativo, como exemplar do que ela crê representar, a escritura é um dos aspectos que cristalizam a memória de um grupo e permite a ela, dar-se a conhecer.

Contudo, ao mesmo tempo em que a escrita permite o acesso a uma quantidade e variedade significativa da memória individual e coletiva, ou talvez, por causa disso, assiste-se também a um movimento antimemória, pois até hoje, segundo Le Goff (2003), alguns

antimemorialistas questionam a “utilidade” da memorização para a aquisição do conhecimento. Esse é um dos aspectos que podemos observar em relação à história da memória no período da renascença.

Nesse sentido, Hugo Lovisolo (1989) estabelece uma relação entre o processo de negação da memória e os processos de compreensão privilegiados pela pedagogia moderna.

É no campo do pensamento social ou pedagógico sobre a formação dos homens que uma história da memória pareceria ter um lugar fecundo de reflexão e experimentação, pois,

[...] a pedagogia moderna constitui-se tendencialmente sobre sua crítica, desenvolvendo-se com um discurso contra os métodos e atitudes que ajudam a memorizar, e elegendo, em oposição à memória, os processos, os métodos, as lógicas da descoberta e da crítica, a heurística do conhecimento, a dinâmica da interpretação. Saber, bom senso, capacidade de discernimento, experiência, separam-se da memória (LOVISOLO, 1989, p. 18).

Assim, a pedagogia moderna favorecerá uma nova atitude em relação à memória. Esta não mais estaria no centro dos processos de formação, mas, sim, o entendimento, de que “o que guardamos de outrem seja por nós transformado e misturado, para fazermos obra própria” (LOVISOLO, 1989, p. 23).

A necessidade de formação do cidadão moderno, produzida a partir da Revolução Francesa, possibilita-nos observar o ressurgimento da memória dos mortos, não mais os santos, mas os heróis da Revolução, que em seu ímpeto revolucionário, sacrificaram-se para a libertação do povo dos tentáculos absolutistas da monarquia. São criados os monumentos, e os ritos de visita aos cemitérios são retomados. Assim, como observa Le Goff (2003), ocorre um deslocamento do campo do saber para o campo dos sentimentos, pelas comemorações que têm a memória como referência e fundamento. A memória sofre uma espécie de manipulação, competindo ao Estado o estabelecimento dos dias oficiais a serem comemorados, bem como o que é “digno” de ser comemorado, e o que não é. Uma memória do Estado, oficial e engendrada no âmbito da formação dos cidadãos modernos, em correspondência a uma nova sociedade, que se funda/refunda sob os preceitos da igualdade, da fraternidade e da liberdade.

A formação do cidadão é trabalhada pela pedagogia moderna na formação da consciência histórica e cívica. Os modelos explicativos, os símbolos, as vidas exemplares, os rituais cívicos, entram na formação do cidadão. Há um ser nacional, um ser de classe, um ser regional e étnico, que deve ser valorizado. Há noções e valores de ordem, de lei e de justiça que devem ser respeitados. Há processos dos quais somos resultados. Apesar de todos os discursos, a memória, a capacidade de se lembrar, continua tendo um papel fundamental para alcançar a formação do cidadão (LOVISOLO, 1989, p. 24).

Observe-se, então, que, apesar da proximidade da questão mencionada em relação ao aparecimento da escrita, em que a memória é relacionada a um novo poder, pois o que deve ser lembrado é legitimado pela escrita e nela se eterniza, não se trata do mesmo processo. Se, naquele momento histórico, o calendário marcará a memória oficial, e a história escrita legitimará essa memória, agora, para além da elaboração de uma história oficial baseada no documento, a memória produzida, oficializada, operará no campo da afetividade, constituindo a formação subjetiva do cidadão. O trabalho da memória far-se-á pela produção de uma *identidade* cidadã, em que um aparato simbólico é posto em movimento para forjar o cidadão moderno.

Contudo, aos calendários oficiais das nações, na contemporaneidade, vislumbramos a contestação de muitas datas históricas oficializadas por grupos que reivindicam seu direito à memória, as inclusões de datas que lhes são significativas, ou, então, em situação de enfrentamento, produzem o seu próprio calendário, no qual os seus mortos são homenageados, e as datas e fatos que lhes são significativas são celebrados<sup>47</sup>.

Portanto, a formação social e a memória, historicamente, apresentam-se numa relação muito próxima, porque estão profundamente implicadas e, juntas, permitem-nos investigar a constituição de determinadas identidades coletivas e/ou individuais. Como diz Le Goff (2003), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Como elemento essencial na formação da identidade, compreendemos que, paralelamente à investigação de como os artefatos simbólicos, as comemorações e os documentos agem na constituição da identidade individual e coletiva, necessitamos compreender a memória em seu aspecto fenomenológico, objetivando compreender o que lembramos e por que lembramos. Ou seja, compreender a memória em si, se é que isso seja possível.

---

<sup>47</sup> Como já mencionado, o MST produziu o Calendário Histórico dos Trabalhadores e, ao apresentá-lo, entre outras importantes considerações, afirma: “Este ‘Calendário’ apresenta algumas datas e acontecimentos importantes para a classe trabalhadora. Acontecimentos que precisam ser estudados e discutidos. Datas que precisamos comemorar. Também foram incluídas algumas datas oficiais de nosso país e que consideramos importantes, embora seja preciso rever seu conteúdo oficialista, conhecer a verdadeira história e, quem sabe, até mudar o jeito de celebrar” (MST, 1998, p. 1).

### 3.4. Esboço fenomenológico da memória

Ricoeur (2003) faz duas observações iniciais: a de vigiar a tendência de tratar a memória a partir de suas deficiências ou disfunções – o que importa é abordar os fenômenos mnemônicos do ponto de vista das capacidades das quais eles constituem a efetuação feliz. Para tanto, propõe-se a apresentar os fenômenos que, no cotidiano, são designados por memória. O que justifica a opinião preconcebida por boa memória, com a convicção de que não temos outro recurso sobre a referência ao passado senão a memória mesma – à memória se vincula a pretensão de ser fiel ao passado.

Para decirlo sin miramientos, no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello. [...] o testimonio constituye la estructura fundamental de transición entre la memoria y la historia (RICOEUR, 2003, p. 41).

Uma segunda vigilância será contra a polissemia. Considera que é possível esboçar uma fenomenologia fragmentada, porém não radicalmente dispersa, cuja relação com o tempo segue sendo o último e único fio condutor. Afirma que esse fio condutor somente pode manter-se em tensão, se conseguimos mostrar que a mesma relação com o tempo dos modos mnemônicos múltiplos que a descrição encontra é suscetível de uma tipologia relativamente ordenada, não esgotada, por exemplo, para o caso da lembrança de um acontecimento único ocorrido no passado, colocando em jogo a afirmação de que a memória é do passado, conforme Aristóteles. Adverte que ser do passado se diz de múltiplas formas.

Como primeira expressão do caráter fragmentado da fenomenologia, refere-se ao caráter objetal da memória, diferenciando-a da lembrança. A memória é uma capacidade, e a lembrança é o lembrado.

Um primeiro traço a ser assinalado é o que caracteriza o regime da lembrança: precisamente a multiplicidade e os graus variáveis de distinção das lembranças. A memória está no singular e as lembranças no plural: têm-se lembranças (os mais velhos têm mais lembranças e menos memória).

Porém, o traço mais importante para o autor concerne ao privilégio outorgado espontaneamente aos acontecimentos entre todas as coisas que alguém lembra. Segundo Bérqson, a ‘coisa’ lembrada se identifica sem mais com um acontecimento singular, não repetível, como por exemplo, a leitura do texto memorizado. O acontecimento é o que simplesmente acontece. Tem lugar. Passa e acontece. Advêm e sobrevêm. No plano

fenomenológico, dizemos que lembramos do que fizemos, sentimos ou aprendemos, em uma circunstância particular (RICOEUR, 2003, p. 42-43). Mas em múltiplas formas, a memória nos possibilita formas singulares, episódicas e genéricas de lembrar, que Ricoeur nomeia como estado de coisas. Lembramos de palavras, encontros, nomes, telefones, endereços de parentes, de lugares em que moramos. Também nos lembramos da tabuada, de regras gramaticais, conjugações verbais e não os esquecemos. Essas formas de lembrar alcançam o que o filósofo nomeia como estado de coisas, e que na tradição platônica, neoplatônica e agostiniana são compreendidas como reminiscência. Assim, lembrar também significa saber. Faz assim uma analogia destes estados de coisas com os acontecimentos da história documental, como fatos que afirmam que as coisas aconteceram assim e não de outra maneira.

Propomos, para melhor compreender o que Ricoeur (2003) indica como esboço fenomenológico da memória, que a cerceemos a partir da narrativa de lembranças de um assentado na festa do 17º aniversário do assentamento, num espaço denominado pelos locutores de “Depoimentos de sobrevivência”. Tomemos esse depoimento como coisas que aconteceram, dessa e não de outra maneira, e, posteriormente, realizemos uma releitura fenomenológica, identificando os elementos discutidos por Ricoeur.

Bom dia companheiros e companheiras! Me incumbiram, me deram uma tarefa de falar ... a Elisa falou que em 2 minutos, né. Falar sobre as dificuldades do acampamento. Na verdade achei impossível de falar em 2 minutos, mas agora to com dificuldade de falar das dificuldades (voz trêmula, com respiração nervosa). Isso porque na cabeça dos companheiros e na minha cabeça passa um filme de muitos momentos que passamos juntos e que a gente com união e organização superou. Eu vou tentar falar das mais marcantes, com certeza teria um monte de gente que podia falar bem das dificuldades. Eu lembro... quando nós tava acampado em Abelardo Luz, que era lá nas macieiras, inclusive eu to vendo o seu Armino, o seu Ademar, que uma noite deu muito frio, na verdade lá é frio, fica perto dos campos de Palmas, então fez, durante a noite nevou muito, então naquela noite nós passamos a noite nós passamos a noite toda puxando a neve de cima dos barracos com enxada. Muitos barracos partiram, racharam e aí nós tivemos que abrigar as pessoas, as crianças, então esse foi um dia bastante difícil, né. Também a maior dificuldade naquela época, lá no acampamento, lá em Abelardo Luz, era a questão da alimentação e vários companheiros, eu e os demais companheiros, a gente teve muita compreensão, muita solidariedade das famílias que periodicamente nós voltávamos pra casa, pra casa do pai, pra casa do vizinho ou pessoas que apoiavam a Reforma Agrária e a gente levava alimentação, farinha, arroz e tudo que vocês pudé imaginá. Então era um momento bastante difícil. E ontem inclusive, nós tava em Abelardo Luz, eu e o meu amigo Anselmo, numa reunião lá, discutindo a retomada da organização da produção. Daí nós tava reclamando, nós tava reclamando de andar em torno de 20 quilômetros, que tem bastante buraco, estrada ruim. Então nós tava reclamando da estrada, mas nós tava de carro. Só que eu lembrei que antigamente né, digamos uns 20 anos atrás, nós fazia aquilo a pé, nós fazia aquele trecho a pé e muitas vezes com um saco de farinha nas costas, é. Então, né Gilmar, tu lembra. E não, quer dizer, também convenhamos que nós tinha um preparo físico melhor, né. Essa era a diferença. Então também uma

outra dificuldade era a distância, porque não tinha ônibus, pra sair até a cidade tinha que fazer 20 quilômetros a pé, pra ir e 20 pra voltar, pra sair pra fora né. Então era difícil a locomoção. Também nós fomos assentados, aliás, éramos pra ser assentados lá em Itaiópolis e aqui grande parte dos companheiros que estão nesse assentamento são companheiros que foram para Itaiópolis. Então nós fomos em 200 famílias para serem assentadas em Itaiópolis. Lá em Itaiópolis que dá uns 700 quilômetros, por aí, lá era uma área de bastante madeira, bastante mato nativo e lá nós tivemos muita dificuldade. Porque chegando lá e na impossibilidade de ser assentado por causa da questão da madeira, começamos a enfrentar a influência dos madeireiros, dos pistoleiros e etc. Tinha interesse na madeira, então aconteceu uma divisão muito grande, uma divisão interna do acampamento. Entre os companheiros, as pessoas que os madeireiros convenceram para vender a madeira e entre os outros companheiros e as outras pessoas que não queriam mexer na madeira. Então naquele momento foi bastante difícil, nós os dirigentes, as lideranças passaram muitas dificuldades, perseguição (a narrativa aqui é intercalada pela emoção) inclusive ... teve companheiro que... teve companheiro que... teria que... pra dormir no seu barraco tinha que fazer guarita.... Outros companheiros tinham que cuidar, que vigiar, porque corriam riscos de vida. Daí eu lembro dos companheiros, valorosos companheiros que estão com nós até hoje, companheiro André que passou por essas dificuldades, Carlos, a Maria, o Dirceu. Então vários companheiros passaram muitas dificuldades, principalmente as lideranças, mas mesmo assim os companheiros não desanimaram e foi lá em Itaiópolis que foi possível a gente discutir a proposta do trabalho coletivo e que hoje nós estamos aqui. Inclusive lembrando, eu lembro que para fazer a lista, para definir as pessoas que estão aqui sentadas hoje, nós fazíamos reuniões no mato, nós fazíamos reuniões de noite. Os companheiros que tão até lembram, nós fazia reunião de noite, no mato porque a situação tava bastante difícil, então não podia vazar e ninguém podia saber quem vinha para cá. Felizmente a gente conseguiu. Chegando aqui, também no acampamento nós tivemos inúmeras dificuldades, precisaria muito tempo para falar. Mas uma das piores dificuldades se chama preconceito. O preconceito é a pior dificuldade. É a pior dificuldade porque no tempo de acampamento nós não era visto como cidadão comum, cidadão normal, nós era visto como baderneiro, como vagabundo, como pessoas desocupadas. E prova disso, quando nós chegemo aqui, aqui em Dionísio, a primeira vez, isso fazia uns 15 dias que nós tava aqui, aí resolvemo conhece o terreno, dá uma olhada por roda como é que era né. Fumo na São Francisco e aí se reunimo uns grupo de rapaz, uns 15, 16 ... é brincadeira, mas se eu disse pra vocês que nós fomos recebidos a bala. Nós chegamos lá tinha mais que 20 soldados e receberam nós a bala. Inclusive eu vi o Seu Rodrigues, ta ali né, Seu Rodrigues que é de São Francisco, que é testemunha disso. Mas ... no passar do tempo, no passar dos dias a gente começou a se entrosar na comunidade, na sociedade e eu lembro que a nossa 1ª tarefa foi contribuir no movimento sindical. E daí eu to vendo aqui o Fernando, ta aqui o Jacó, e foi através do sindicato que a gente começou a ajudar na organização do município e começou a provar pra sociedade que o nosso objetivo era de construir uma organização, era de contribuir no desenvolvimento do município, né Gilberto. E o Gilberto com o segundo mandato é prova disso, que a gente sempre teve junto na discussão. Então muito obrigado e uma boa festa a todos (Ilário, Assentado em depoimento no 17º aniversário do Assentamento).

Do depoimento de Ilário, muitos são os elementos presentes, e optamos por trazê-lo na íntegra, pela riqueza de dados que nos oferece. Ao indicarmos que o tomamos como algo que aconteceu dessa e não de outra forma, temos como pressuposto que, o que foi narrado, foi feito por quem o viveu, num pronunciamento público, diante de outras pessoas que também viveram

esses momentos, e esteve carregado de emoções, nas reticências, nas lágrimas, na ênfase das palavras e, principalmente, no apoio buscado entre aqueles que foram suas testemunhas.

Ricoeur (2003) propõe uma espécie de tipologia regulada para compreender como podemos reconhecer estas coisas como do passado, desejando desviar da polissemia própria das lembranças, organizadas em pares opacionais. O primeiro é o binômio do *hábito* e da *memória*. O filósofo toma-os como parte de uma série contínua de fenômenos mnemônicos (RICOEUR, 2003, p. 44). Propõe, primeiro, que afastemos a idéia de oposição entre memória-hábito e memória-lembrança, pois, para Ricoeur, o que coloca os dois termos em uma comunidade é a relação com o tempo. Ambos os casos pressupõem uma relação com a anterioridade, e a diferença reside no fato de que o hábito está incorporado no presente, não marcado e não declarado como passado.

O esboço fenomenológico pretendido pelo filósofo encontra no binômio hábito/memória a possibilidade de aplicar ao problema da memória um distanciamento temporal. Para Ricoeur:

La operación descriptiva consiste entonces en clasificar las experiencias relativas a la profundidad temporal desde aquellas en las que el pasado se adhiere, de alguna forma, al presente, hasta aquellas en las que el pasado es reconocido en su dimensión pasada del pasado (RICOEUR, 2003, p. 45).

Define com Bergson a memória-hábito como “aquella que desplegamos cuando recitamos la lección sin evocar, una por una, las lecturas sucesivas del período de aprendizaje” (RICOEUR, 2003, p. 45). Portanto, a memória-hábito é a que nos utilizamos no presente, a memória que atua e é usada para ler e escrever, não necessitando recorrer às etapas de aprendizagens que tivemos para construí-la toda vez que a formos utilizar. A memória-lembrança é de outro tipo, é aquela que uma imagem nos vem à mente e será sempre esta imagem, não podendo ser modificada. É espontânea, não se repete, exige que nos abstraiamos da ação presente (RICOEUR, 2003, p. 45-46).

Assim, com a memória-hábito, identificamos a linguagem utilizada por Ilário. A expressão companheiros e companheiras é parte de sua forma de narrar. Certamente, a leitura, a escrita, o andar, o movimentar-se, tudo isso identificamos como memória hábito. A memória-lembrança é a matéria com que ele elabora a sua narrativa, e em suas expressões isso fica claro quando, ao justificar a dificuldade em selecionar o que falar, anuncia “na cabeça dos companheiros e na minha cabeça passa um filme de muitos momentos que passamos juntos”.

O segundo binômio apontado por Ricoeur refere-se à *evocação* e *busca*. Entende por evocação o advento atual de uma lembrança. Ou seja, lembramos disto ou daquilo em tal ou qual ocasião. Assim, entende a evocação como uma afecção por oposição à busca. Argumenta, em seguida, que, para Platão, a busca significa reaprender o que se esqueceu e, para Aristóteles, é a rememoração, em que há uma anterioridade da coisa advinda ao que se dirige sua evocação presente. Ao colocar em primeiro plano a anterioridade da coisa advinda, considera a dimensão cognitiva da memória com um caráter de saber, o que possibilita que ela seja confiável ou não.

Um outro pólo do binômio da *evocação* e *busca*, que é abordado, refere-se à anamnese, que Platão entendia como o saber pré-natal, do qual seríamos separados pelo nascimento, cuja vida seria um eterno reaprender. Aristóteles a tomará como rememoração, e, Ricoeur a denominará de busca. “El esfuerzo de rememoración puede tener éxito o fracasar. La rememoración lograda es una de las figuras de lo que llamamos la memoria ‘feliz’” (RICOEUR, 2003, p. 48).

O esforço em lembrar está presente na afirmação de que “inclusive lembrando, eu lembro que para fazer a lista, para definir as pessoas que estão aqui sentadas hoje, nós fazíamos reuniões no mato, nós fazíamos reuniões de noite”. Ao ser solicitado para realizar este depoimento, o que foi feito com antecedência pelos organizadores da festa, Ilário faz o exercício de lembrar, por isso, lembrando, ele lembra, seleciona e organiza sua narrativa. Isso não significa que a evocação é falsa. Não. Ele lembra do que o afetou. A ele e ao grupo, por meio do que Ricoeur (2003), buscando em Bergson, nomeia como rememoração trabalhosa, ao evocar por meio da busca para organizar e narrar, e como rememoração instantânea, as lembranças que surgem de outras lembranças diante dos seus ouvintes no ato de narrar.

Ricoeur (2003) cita o exemplo que Bergson apresenta em que duas posturas podem nos ocorrer ao ouvirmos um discurso. Trata-se de que, ao rememorar fatos passados e ao interpretar fatos presentes, podemos ficar tensos ou relaxados. A pergunta que Bergson faz é se em ambos os casos o jogo de representações é o mesmo. Se são da mesma espécie os elementos intelectuais e se entre eles se mantêm as mesmas relações.

La evocación voluntaria de un recuerdo consiste precisamente en esta travesía de los planos de conciencia. Se propone, pues, un modelo para separar la parte de automatismo, de rememoración mecánica, y la da reflexión, de reconstitución inteligente, íntimamente mezcladas en la experiencia ordinaria (RICOEUR, 2003, p. 49).

A experiência sugerida possibilita dois tipos de leitura, cuja diferenciação ocorre no momento da aprendizagem, pois naquela em que nos é exigida uma reflexão, haveremos de retroceder a uma espécie de esquema, em que ligações precisam ser estabelecidas entre diferentes idéias, possivelmente partindo do que Bergson nomeia como “esquema dinâmico”. Este consiste na representação que não contém tanto as imagens mesmas como a indicação do que temos que fazer para reconstruí-las. Esse “esquema dinâmico” atuaria como guia, que indica a *direção do esforço* que fazemos (p. 49-50). A outra leitura situar-se-ia no âmbito da rememoração mecânica, na qual não há a necessidade de esforço intelectual para estabelecer as ligações entre o que ouvimos e os passos das aprendizagens anteriores, apenas compreendemos sem um esforço de memória. “Diremos, pues, que ‘el esfuerzo de rememoración consiste en convertir una representación esquemática, cuyos elementos se interpenetran, en una representación llena de imágenes, cuyas partes se yuxtaponen’” (RICOEUR, 2003, p. 50).

O esforço intelectual se dá no presente, mas se dirige ao passado, no caso da leitura analítica, e, também, no caso da leitura mecânica. Porém neste último, parece-nos que não há um trabalho de intelecção.

[...] lo que hace del trabajo de memoria, de intelección, un esfuerzo, a saber, la dificultad que tiene por señal una molestia o un obstáculo, en fin, el aspecto propiamente temporal de ralentización exigida, tanto del esquema dinámico como de las imágenes mismas en las que el esquema intenta escribirse. Es el hábito el que resiste a la invención (RICOEUR, 2003, p. 50).

O filósofo alerta-nos que é precisamente no esforço de memória que ocorre um cruzamento entre a dimensão intelectual e a dimensão afetiva, na medida em que o trabalho de lembrar, de povoar com imagens o que se apresenta inicialmente como um esquema, ou como palavras soltas que significam algo, mas que não conseguimos situar no tempo, em nosso intelecto. Nosso corpo é afetado em forma de inquietude.

Lá em Itaiópolis que dá uns 700 quilômetros, por aí, lá era uma área de bastante madeira, bastante mato nativo e lá nós tivemos muita dificuldade. Porque chegando lá e na impossibilidade de ser assentado por causa da questão da madeira, começamos a enfrentar a influência dos madeireiros, dos pistoleiros e etc. Tinha interesse na madeira, então aconteceu uma divisão muito grande, uma divisão interna do acampamento. Entre os companheiros, as pessoas que os madeireiros convenceram para vender a madeira e entre os outros companheiros e as outras pessoas que não queriam mexer na madeira. Então naquele momento foi bastante difícil, nós os dirigentes, as lideranças passaram muitas dificuldades, perseguição (a narrativa aqui é intercalada pela emoção) inclusive ... teve companheiro que... teve companheiro que... teria que... pra dormir no seu barraco tinha que fazer guarita.... Outros companheiros tinham que cuidar, que vigiar, porque corriam riscos de vida. Daí eu lembro dos companheiros, valorosos companheiros que estão com nós até hoje, companheiro André que passou por essas dificuldades, Carlos, a Maria, o Dirceu.

E é precisamente nesta inquietude que intelecto e afecção se cruzam, demonstrando, assim, que há afecção na busca. “Así se cruzan de nuevo la dimensión intelectual y la dimensión afectiva del esfuerzo de rememoración, como en cualquier otra forma del esfuerzo intelectual” (RICOEUR, 2003, p. 50).

Situamos esse esforço de lembrar, a evocação, na qual intelecto e afecção se cruzam, também em outro momento da pesquisa de campo. Quando perguntamos a um dos assentados como a História forma politicamente o sujeito Sem Terra. Na resposta, a presença do esforço e da afecção. Observemos:

Parece mentira que há 12 anos passamos necessidades. Lembramos o passado. Aprendeu-se muitas coisas pelo que se vivia. No segundo ano que estávamos aqui compramos o primeiro tratorzinho e ninguém vendia óleo diesel a fiado. Então viemos para o assentamento e lá na roça mesmo fizemos uma assembléia para vender sacas de milho e aí comprar óleo. As mulheres disseram que tudo bem, mas que não podia faltar para a polenta, porque era o que mais se comia (João, assentado no Conquista da Fronteira).

Nas expressões do assentado podemos observar a sobriedade de quem narra a superação das dificuldades, num esforço para localizar em sua memória o vivido e o sentido em outro tempo, e até o riso, pelo que hoje parece algo inusitado, vender sacas de milho para abastecer um trator, correndo-se o risco de faltar o alimento.

Nesse esforço de memória, em que o lembrado é a matéria do lembrar, Ricoeur nos alerta que há também uma memória do esquecimento, pois, ao nos esforçarmos para lembrar o que esquecemos, correspondemos à finalidade primeira da memória, a de lutar contra o esquecimento. No dever de memória, na compreensão do filósofo, está, portanto, implicado o dever de não esquecer, porque “aprendeu-se muitas coisas pelo que se vivia”.

É precisamente neste paradoxo, em que lembrar implica não esquecer, que Agostinho situa suas reflexões. Sob o título “A memória lembra-se do esquecimento”, inicia sua reflexão com a pergunta: “E mesmo quando falo no esquecimento e conheço o que pronuncio, como poderia reconhecê-lo, se dele me não lembrasse?” (AGOSTINHO, 1999, p. 275). E entre outras perguntas e reflexões indaga: “Que é esquecimento senão a privação da memória? E como é, então, que o esquecimento pode ser objeto da memória se, quando está presente, não me posso recordar?” (AGOSTINHO, 1999, p. 275). Prossegue em suas especulações, afirmando que está certo que lembra de seu esquecimento. Com efeito, se lembramos que esquecemos, realmente esquecemos? Como lembramos se esquecemos?

Na compreensão de Ricoeur (2003) está posto o enigma, de saber fenomenológico, qual seja, [...] si no el olvido es sólo impedimento para evocar y para reencontrar el ‘tiempo perdido’, o si proviene del ineluctable desgaste ‘por’ el tiempo de las huellas que dejaron en nosotros, en forma de afecciones originarias, los acontecimientos sobrevenidos” (2003, p. 51). O não saber expresso pelo autor, denota a necessidade implícita à questão formulada, de recorrer à liberação absoluta do esquecimento sobre as quais se destacam as lembranças salvas do esquecimento, e, também, buscar junto às neurociências e as ciências cognitivas este saber que por ora nos falta. Ao anunciar que “chegando aqui, também no acampamento nós tivemos inúmeras dificuldades, precisaria muito tempo para falar”, provavelmente o muito tempo para falar, denota lembranças, mas também esquecimentos, pois indica que ele fez uma seleção, e que nestas lembranças estavam aquelas que salvou do esquecimento, que necessitou liberar para ser possível salvar algumas lembranças, talvez até como um esforço de memória para narrar o que compreendeu como politicamente pertinente naquele momento, o que não desqualifica o esforço de memória a partir de um esquema que ele tenha elaborado. Ao contrário, reforça a utilização desse esforço.

Ricoeur (2003) compreende que o pensamento de Husserl, expresso nas “Lições da fenomenologia da consciência íntima do tempo” precisa ser contemplado, como parte do esforço em aclarar o aspecto objetal da memória, percorrendo o que denomina como auto-constituição do fluxo da consciência. Em Tempo, narrativa e ensino de história<sup>48</sup>, estudamos a constituição íntima do fluxo do tempo, como as coisas que duram, como unidades constituídas. Husserl procede pela exclusão do tempo objetivo e, conforme Ricoeur (2003), não expõe o tempo puro, mas uma experiência temporal, que tem na lembrança o seu caráter objetal, o “o quê”.

Interessa-nos compreender a coisa que dura, abordada por Husserl, mas necessitamos para isso acompanhar como ele aborda a constituição desta duração.

Husserl procede suas investigações acerca do caráter fenomenológico do tempo e ambiciona “fazer aparecer o tempo”. Para tanto, propõe a desativação do tempo objetivo, o tempo do mundo.

---

<sup>48</sup> Tempo, narrativa e ensino de história é o título de nossa dissertação defendida em 1999, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo, RS.

Ao invés do cântico, utilizado como exemplo pelas análises de Agostinho, Husserl toma o som para exemplificar a retenção, enquanto um fenômeno que constitui a duração temporal, concentrando sua atenção na persistência do som que dura, na sua continuação e não na sucessão. Ao fenômeno da retenção não é atribuída uma unidade temporal estática, mas as mudanças possíveis numa sucessão de “agoras”, que se seguem na continuidade da duração, caracterizando a alteridade e a totalidade temporal, presentes no fenômeno da retenção.

Do som que dura à melodia que pode ser “percorrida pela imaginação”, de seu primeiro som ao segundo, sucessivamente. Uma melodia não mais produzida, mas reproduzida. O ato de reproduzir constitui-se numa possibilidade de atualização. A este fenômeno da reprodução da melodia, Husserl denomina lembrança.<sup>49</sup>

Fenômeno que possui uma mobilidade, configurando ao passado “um livre percurso”, permitindo, assim, que se reproduza o fenômeno do “recobrimento” entre o passado presente na retenção e a “reprodução que repassa sobre o passado”, da retenção e o passado da representação<sup>50</sup>.

A expectativa para Husserl compõe o campo do presente como uma percepção antecipada, a protensão, que, ao advir se tornará presente para, em seguida, tornar-se passado. Um encadeamento interno do tempo é objetivado, criando uma situação temporal na qual são atribuídas as características de passado, presente e futuro às “vivências no tempo”<sup>51</sup>. Situação que pede a demarcação de um ponto-fonte, no qual a lembrança pode iniciar sua atuação, marcando um desenvolvimento linear do evento lembrado. Essa localização de um lapso de tempo, em especial em meio a vários lapsos de tempo possíveis, reativa o que inicialmente havia sido desativado por Husserl, para fazer aparecer o tempo, o tempo objetivo, o qual escorará a lembrança, justamente pela escolha de um ponto-fonte que se desenvolve até o presente<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Entendemos a lembrança como podendo ser re-presentada na imaginação por um “como se”, reproduzindo o sentido da melodia, porém não podendo ser reproduzida originariamente, competindo essa função à lembrança primária ou à retenção.

<sup>50</sup> Paul Ricoeur, 1997, p.56.

<sup>51</sup> Paul Ricoeur, 1997.

<sup>52</sup> O fluxo absoluto da consciência, assim concebido por Husserl, constitui, segundo Ricoeur, em formalizar as relações entre ponto-fonte, retenção e protensão, ou seja, em construir um fluxo a partir do ponto-fonte e suas mudanças na duração. O fluxo constitui-se por si mesmo, e a evidência de sua continuidade não impede a diferença entre dois lapsos de tempo, mas impede a cisão, donde Ricoeur nos diz que “continuidade e descontinuidades estão entrelaçadas na consciência da unidade do fluxo.”( Ricoeur, 1997, p. 69)

A percepção da duração de algo, conforme Ricoeur (2003) deixa de ser o ponto de ênfase no estudo sobre fenomenologia da memória, para centrar-se na análise da duração da percepção em si, e a lembrança primária ou retenção e a lembrança secundária ou relembração adquirem significado. Todo o eixo de reflexão empreendida por Husserl se dá no presente, havendo um sempre presente do som que ressoa, aproximando-se de Agostinho, que trabalha com o tríplice presente, a partir do cântico. Decorre que qualquer mudança é do presente. Porém, para manter-se como presente, Husserl recorre à retenção, na qual o som é o mesmo, a duração é a mesma. Assim, a lembrança primeira absorve a segunda, ocorrendo a relembração. Disso, podemos atribuir a Husserl, com Ricoeur, que a percepção não é instantânea, que a retenção não é uma forma de imaginação, mas uma modificação da percepção (RICOEUR, 2003, p. 54). Há um começo, há um fim, e isso nos coloca diante da duração, pois, para que algo dure, deve começar e terminar. Porém, entendamos o fenômeno da retenção, como presente modificado, reforçando, assim, a figura da lembrança primária e da lembrança secundária, retenção/relembração.

Certamente, a narrativa que Ilário elabora hoje é o que Husserl denominaria como relembração, pois é do presente que se parte para narrar. O ponto-forte, na perspectiva desse grupo social, varia entre a entrada no movimento e a conquista do assentamento. Nas narrativas informais, conversas com os assentados, isso fica exposto. Sempre que se referem a sua história de vida, ela praticamente é iniciada a partir da ocupação, havendo a necessidade de intervir com a pergunta: e *antes do assentamento*? A própria narrativa acima transcrita denota uma continuidade, em que a retenção e a protensão estão implicadas. Ao situar o que considera de mais marcante, segue uma linearidade, e o que já foi se entrelaça com o que virá, situando-se em relação ao presente.

As experiências, as vivências duram, não são imaginadas, mas nossa percepção sobre elas pode mudar, por um processo de recobrimento por outras experiências. Lembrança primária e lembrança secundária adquirem aqui uma modalidade do que anteriormente é mencionado como evocação espontânea e evocação trabalhada. Porém, importa compreendermos que a relembração, no presente, é sempre um não-mais, pois há um transcurso do tempo, e o não-agora, já é e, ao ser, é passado. Em sendo presente modificado, a retenção que é relembrada e reproduzida no presente, logo se torna passado, não é mais presente, mas representação.

Para Ricoeur, (2003, p. 57) “lo esencial es que el objeto temporal ya no tenga apoyo, si se puede hablar así, en la percepción”. Então o objeto temporal é passado, restando entre o passado e o presente um intervalo, um lapso de tempo. Intervalo que, no depoimento de Ivário, transparece na afirmação: “então, quer dizer, também convenhamos que nós tinha um preparo físico melhor, né”, referindo-se ao lapso de tempo decorrido entre a época que faziam 20 km para chegar à cidade e hoje que reclamam quando o fazem de carro, em função das péssimas condições da estrada. A reprodução já não pode ser a lembrança mesma. Portanto, a questão seria a de saber até que ponto a reprodução é a reprodução do passado, e, para respondê-la é necessário distinguirmos reprodução de imaginação.

Para o filósofo, a diferença entre reprodução e imaginação está no fato de a lembrança apresentar a reprodução, conferindo um agora, uma atualidade ao lembrado. Há uma originalidade temporal, uma proveniência temporal do reproduzido que pertence à lembrança, ocorrendo um reconhecimento. O reconhecimento pode ser buscado em outros, como na expressão “Tu lembra Gilmar?”.

Na ocorrência do reconhecimento, ele se dá em relação. Resta-nos saber como ele se dá, com quais aportes se relaciona. Seria unicamente no tempo transcorrido, ou estaria ele relacionado à reflexão do lembrado em sua mundanidade?

Mantenhamos, ainda, a questão da imagem e da lembrança inconclusa, e nos desloquemos com Ricoeur para outro binômio concernente a uma fenomenologia da memória, qual seja, *reflexividade e mundanidade*. Parece-nos que esse binômio nos religará o fenômeno da memória ao mundo, no sentido de termos inferido à memória questões de sua interioridade fenomenal sem, contudo tomá-la em sua relação mundana.

Uno no se acuerda solo de si, que ve, que siente, que aprende, sino también de las situaciones mundanas en las que se vio, se sintió, se aprendió. Estas situaciones implican el cuerpo propio y el cuerpo de los otros, el espacio en fin, el horizonte del mundo y de los mundos bajo el cual algo aconteció (RICOEUR, 2003, 58).

A reflexividade, como traço da memória interior, é inegável, mas isso não lhe restringe uma relação dialética com o mundo, a exterioridade. Relação que não é autorizada pela fenomenologia husserliana, que intenta fazer aparecer às coisas mesmas. Diríamos assim, que o aporte da lembrança está na mundanidade. Observemos as inúmeras vezes que Ivário se refere aos outros para amparar suas lembranças, conferindo-lhes, assim um aspecto de veracidade, mas principalmente ligando-a a mundanidade.

O idealismo subjetivista implicado na posição de conhecer as coisas em si mesmas é subvertido por Husserl na fenomenologia do “Lebenswelt”, em que o filósofo supera o equívoco anterior, ao restituir à situação mundana seu direito primordial. Contudo, Ricoeur (2003) se apoiará em Edward Casey (1987), considerando que este autor contribui para pensarmos a memória feliz, a partir de três modos mnemônicos.

O primeiro modo, denominado *Reminding*, refere-se ao lembrar em que isto me lembra aquilo. São os indicadores que nos protegem do esquecimento, distribuídos entre os lados da divisão interioridade e exterioridade. As lembranças podem ocorrer de forma quase mecânica da rememoração. Sob o mesmo modo, encontramos também as lembranças em pontos de apoio exteriores para a rememoração, como fotos, postais etc. Esses indicadores nos protegem contra o esquecimento futuro.

Como segundo modo, Casey, conforme Ricoeur, aponta o *Reminiscing*. Neste modo de lembrar, há mais atividade que no anterior, pois se trata de fazer reviver o passado, evocando-o a vários, em que a ajuda mútua faz memória dos acontecimentos ou de saberes compartilhados, mediante a conversação.

O terceiro modo mnemônico é o *Recognizing*, em que há um reconhecimento como a mesma lembrança entre a impressão primeira buscada como distinta. A lembrança como presença do ausente e enquanto outra que emana do passado distinto, reconhecida como a mesma (RICOEUR, 2003, p. 60-61). Essa alteridade em relação ao passado varia entre graus distintos, ou seja, há uma alteridade zero quando há um sentimento máximo de familiaridade, e o contrário quando há um sentimento máximo de estranheza. Entre os dois graus de alteridade, o grau intermediário ocorre quando o sentimento de estranheza e familiaridade é médio. Para Ricoeur (2003):

Este punto medio anuncia, en el plano de la fenomenología de la memoria, la operación crítica por la que el conocimiento histórico restituye su objeto al reino del pasado ex – sistido, haciendo así de él lo que Michel de Certeau llamaba el ‘ausente de la historia’ (RICOEUR, 2003, p. 61).

No reconhecimento se situaria o que o filósofo nomeia como o pequeno milagre, o recobrimento do presente pela alteridade do existido, em que a lembrança é representação, e o passado reconhecido pode também figurar como passado percebido. Aponta para o fato do reconhecimento do passado ser tratado assim sob a fenomenologia da memória e da percepção (RICOEUR, 2003, p. 62).

A rememoração como reconhecimento implica outros elementos exteriores em que se apóiam as lembranças, quais sejam, os lugares, o espaço. Ao lembrar a partir de aportes como isso me lembra aquilo, ocorre uma associação entre lugar e memória, o que conheceremos como lugares de memória, originando uma problemática referente ao fenômeno da datação e localização, evidenciando a questão de como uma fenomenologia da datação e da localização poderia se constituir sem um aporte do conhecimento objetivo. Assim, a fenomenologia pura se inviabilizaria?

Ricoeur postula que esse ponto em que nos encontramos diante da necessidade de datar as comemorações como recurso ao não esquecimento, coloca-nos diante da afirmação de que o esquecimento opera no ponto de união do tempo e do movimento físico, em que o tempo consome e desfaz. Finalização indecisa realizada por Ricoeur em sua fenomenologia da memória, que é aqui interrompida, mais que concluída, como afirmado por ele mesmo. “Con esta observación de indecisión interrumpo, más que concluyo, este esbozo de la fenomenología de la memoria” (RICOEUR, 2003, p. 67).

Essa interrupção de uma fenomenologia da memória, identificada ao encontrar-se com uma aporia que não mais a sustenta, no sentido de que ela necessita de um aporte físico, também nos permite um deslocamento da problemática, cujo objeto ainda não foi abordado, mais precisamente a da lembrança e a da imagem. Até este ponto da análise, refletimos sobre as operações da memória, seu funcionamento, em que a lembrança constituía o foco, mas no que se constitui essa lembrança nos permitirá uma aproximação da temática relativa à imaginação e à lembrança. O que é real e irreal no lembrado?

Procede Ricoeur pelo ancoramento em Husserl, como um primeiro guia, mas compreendemos que é com Bergson que esta problemática encontra reflexões que consideramos mais significativas para nossa investigação. De fato, a dualidade proposta por Bergson situa-se entre lembrança-pura e lembrança-imagem, advertindo-nos Ricoeur (2003, p. 75) que opta por separar a descrição psicológica da tese metafísica, proposta em *Matéria e Memória*, que implicaria em admitir a imaterialidade da memória, pois estariam separadas funções atribuídas ao corpo e ao cérebro. A descrição metafísica que Ricoeur se propõe a ignorar, propõe precisamente recompor, de modo sistemático, a relação entre a ação, cujo

centro é o cérebro, e a representação pura que se basta a si mesma, em virtude da persistência de direito das impressões primeiras<sup>53</sup>.

Porém, adota a perspectiva de Bergson, ao admitir que a lembrança-pura se situa em dois pólos, o da memória que vê de novo, e o da memória que repete, havendo entre as duas um nível intermediário, precisamente o da lembrança-imagem. Contudo, a problemática da imaginação se evidencia, considerando-se que essa operação intermediária em que a lembrança-imagem visa por diante dos olhos, é virtual. Adverte-nos que imaginar não é lembrar. Isso implica admitirmos que o objeto lembrado com o auxílio da imagem não é o objeto apreendido como real. A problemática que se coloca, então, é a da fidelidade da memória, que se constitui em uma reivindicação, a da verdade da memória, considerando-se que há um trabalho de memória ao passar da lembrança-pura para a lembrança-imagem.

Com efeito, as denúncias de abusos de memória e de seu correlato, o esquecimento, ancoram-se nessa reivindicação de verdade da memória. Vivenciamos, em nossa época, uma enxurrada de reivindicações pelas memórias negadas, pelo reconhecimento das memórias de diferentes grupos sociais que reivindicam o reconhecimento de suas memórias e de sua história. Huyssen (2000, p. 9) nos alerta que “um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais”.

Diversos outros autores, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento abordam a memória e acompanham Huyssen nessa observação. A de que, na atualidade, está ocorrendo uma “revalorização da memória, tanto na esfera individual como nas práticas sociais ou mesmo no interior da historiografia, o acúmulo de *falas memória*, sua operacionalização cada vez mais eficaz, o *direito* e o *dever* de memória reivindicados por grupos sociais e políticos” (SEIXAS, 2001, p. 38). Reivindicações que buscam reparar um esquecimento, uma humilhação sofrida, pois “o dever de memória concerne, em primeiro lugar, à memória dos fatos, das provas e sofrimentos suportados, que são exortados a não serem esquecidos” (ANSART, 2001, p. 30).

Na memória exercida, podemos observar os usos e abusos da memória, em sua dimensão pragmática, considerando-se que “acordarse es no solo acoger, recibir una imagen del pasado; es también buscarla, ‘hacer’ algo (RICOEUR, 2003, p. 81). Exercer a memória

---

<sup>53</sup> RICOEUR, Paul. La memoria, la historia, el olvido. Madrid: Editorial Trotta, 2003. (p. 75). Traduzimos a frase acima transcrita.

significa então fazer uso dela, porém há uma diferença entre memorizar e rememorar. A rememoração implica trazer à consciência algo que teve lugar no passado, antes do presente, como evocação simples ou reconhecimento que conclui o processo de recordação.

Nas entrevistas com as crianças, ao lhe perguntarmos sobre a história do assentamento, elas narram essa história, inclusive das necessidades vivenciadas no acampamento. Contudo, não as viveram, o que sabemos pela sua idade, pela história do assentamento e pelas reticências em suas narrativas. Nessa reflexão que Ricoeur realiza, e que acompanhamos, questionamos em relação à busca que essas crianças fazem. Que imagens elas buscam se não as viveram? E, contudo, elas narram. Tratar-se-ia então de memorização, ao invés de rememoração?

Memorizar aproxima-se da memória-hábito, é um processo de aprendizagem pelo exercício, implica a relação entre um mestre e um aprendiz. Nessa relação há o ensinado, e nisso reside um aspecto político significativo para nossa temática a ser considerado. Em educação fez-se uso da memória como forma de transmitir às novas gerações aquilo que a sociedade considera como patrimônio cultural. Essa transmissão não é aleatória. Ela está imbuída de uma autoridade enunciativa, porque seu objeto constitui-se como patrimônio construído por uma determinada sociedade e que ela julga deva ser transmitido e preservado, inclusive de memória. Assim, o memorizado é aprendido, e dele pode-se fazer uso tanto no exercício de uma profissão como nas diferentes artes como a dança, o teatro etc. em que a memória é um recurso fundamental e não implica apenas repetição, mas também criação.

Os diferentes usos que fazemos da memória, implicados aí os abusos, são anunciados e discutidos por Ricoeur (2003) como *La memoria impedida*, *La memoria manipulada* e *La memoria obligada*.

A memória impedida pode ser compreendida como a memória ferida, doente, e é abordada por Ricoeur no nível patológico, como a memória que necessita ser curada. Relativa ao indivíduo, nas análises de Freud, mas não somente a ele, visto que ela também pode ser compreendida como um estado de memória coletiva, a memória impedida refere-se à situação em que o indivíduo passa ao ato, ou seja, reproduz a ação sem, contudo, lembrar-se, sem saber que repete. São situações em que um indivíduo repete ações sem saber que as repete. Logo, não lembra e, assim, não localiza a situação que o impele à repetição. Para superar essa compulsão à repetição há um trabalho a ser realizado pelo indivíduo, que é o trabalho de rememoração em

busca de uma relação verdadeira com o passado. Está implicada nesse trabalho a resistência e evidencia-se o vínculo entre a compulsão de repetição e resistência.

Um outro estado em que a memória é compreendida como doente, relaciona-se ao duelo e à melancolia, que Ricoeur (2003, p. 99) aponta como o título de um ensaio de Freud, pelo qual mostra que o duelo é o trabalho que permite descobrir os enigmas da melancolia. A melancolia é expressa pela diminuição do sentimento de si, e no trabalho de duelo não há diminuição do sentimento de si. Esse trabalho de duelo segundo Ricoeur (2003), com base em Freud, significa que o objeto amado deixou de existir. Pessoa amada, pátria, ideal etc., e toda a libido está ordenada a renunciar ao vínculo que a une a esse objeto, produzindo uma revolta contra isso, pois, psiquicamente o objeto continua a existir, e a libido continua ligada ao objeto perdido. Aí temos uma sobreatividade das lembranças do objeto amado, e são essas que necessitam ser liquidadas. Por isso o trabalho de duelo (RICOEUR, 2003, p. 100-101).

Apesar de doloroso, o trabalho de duelo, quando encerrado, libera o indivíduo, assim como o trabalho de rememoração afasta a compulsão por repetição, diferentemente da melancolia em que o indivíduo cai sobre sua própria desvalorização, auto-acusando-se. Isso promove a transformação da discórdia com o outro em dilaceração de si. Contudo, ela também pode desaparecer depois de um tempo, sem deixar grandes transformações (RICOEUR, 2003, p. 102). Para não deixar a melancolia ao sabor do tempo, Ricoeur (2003) postula pela sublimação da tristeza pela poesia, transformando-a em alegria, como recompensa pela renúncia ao objeto perdido.

Transpor as categorias patológicas de Freud para a memória coletiva é o desafio a que Ricoeur (2003) se propõe e que nos interessa particularmente. Para o filósofo, o outro da situação individual pode ser concebido como o outro social ou, ainda, o outro da situação histórica, principalmente quando nos propomos a discutir a constituição identitária de um grupo social que tem na memória uma referência.

Es la constitución bipolar de la identidad personal y de la identidad comunitaria la que justifica, en último término, la extensión del análisis freudiano del duelo al traumatismo de la identidad colectiva. Se puede hablar, no sólo en un sentido analógico sino también en los términos de un análisis directo, de traumatismo de la identidad comunitaria la que justifica, en último término, la extensión del análisis freudiano del duelo al traumatismo de la identidad colectiva (RICOEUR, 2003, p. 108).

Podemos situar as perdas coletivas de um grupo social, de uma comunidade, aquelas referentes à perda de território, de autonomia política, enfim, perdas históricas, que resultam

em uma memória coletiva ferida. Há, contudo, uma condição fundamental para toda a existência coletiva, que a funda, a violência. Destaca o filósofo que o que comumente celebramos como atos fundadores são, essencialmente, atos violentos que posteriormente são legitimados pelo estado de direito<sup>54</sup>. Aquilo que, para alguns, foi a glória da conquista, para outros, foi a humilhação, surgindo dessa relação à memória ferida, humilhada, que reclama reconhecimento (RICOEUR, 2003, p. 109). Situações que podem levar às manipulações da memória pelo desvio perverso da união de trabalho de rememoração e de duelo.

A humilhação é compreendida por Gonçalves Filho como:

[...] *uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes*. Como tal, trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo psicológico e político. O humilhado atravessa uma situação de impedimento para sua humanidade, uma situação reconhecível nele mesmo – em seu corpo e gestos, em sua imaginação e em sua voz – e também reconhecível em seu mundo – em seu trabalho e em seu bairro (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 04).

A situação de impedimento da humanidade do humilhado situa-se na inviabilidade de qualquer realização pelos sujeitos pobres e que não conseguem superar sua condição de pobreza extrema. Suas referências de pertencimento, de constituição de um lugar em que viveram e conseguiram consolidar suas vidas são frequentemente interrompidas por situações de desastres e calamidades que os removem de um lugar a outro. Suas memórias não fixam assim uma materialidade que suscitem lembranças.

No bairro pobre, menos de ruína, o espetáculo mais parece feito de interrupção – as linhas e as formas estão incompletas, não puderam se perfazer. Os meios, os recursos, sobre os quais o *homo faber* investe o seu poder inventivo, foram perdidos ou nunca foram alcançados: o resultado destas carências e frustrações é que os poderes mesmos da fabricação humana ficam perdidos ou nunca são alcançados – lançam-se em situações sem suporte, gastam-se no ar, sem resposta, são neutralizados. Faltam os instrumentos, faltam os materiais que suportariam o trabalho humano para a configuração de um mundo, para a fisionomia de uma cultura. Gradualmente, chega a faltar o *animus faber* (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 04).

O contexto a que o autor se refere é diferente do contexto campesino, mas a pobreza dos homens do campo também os relega a essa impotência diante das constantes humilhações sofridas, a essa incapacidade de reação, à destruição de sua memória, de sua cultura, da negação ao direito de produzir a vida.

O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoado nativo de falar, de viver, de louvar a seu Deus. Suas múltiplas raízes se partem. Na cidade, a sua

---

<sup>54</sup> Outros autores também se referem a violência dos atos fundadores, tais como Maffesoli (1997), para quem toda a agregação social começa com uma violência fundadora.

fala é chamada "código restrito" pelos lingüistas; seu jeito de viver, "carência cultural"; sua religião, crendice ou folclore (BOSI, 1987, citada por GONÇALVES FILHO, 1998, p. 5)<sup>55</sup>.

Essa negação do direito que o homem humilhado sofre não é comumente objeto de reivindicação de indivíduos isolados. Muitas vezes esses homens, mulheres e crianças humilhadas, nem sequer ousam pensar que possuem direitos. Ou, se ousam, não se sentem suficientemente merecedores de usufruírem o direito que é negado aos seus "irmãos de classe".

Um esforço nem sempre eficaz para o humilhado – o proletário não é humilhado porque sente ou imagina sê-lo: o sentimento e a imaginação estão fincados numa situação real de rebaixamento. A situação imediata é sempre a situação mediada pela longa história de rebaixamento que atravessa sua classe e atravessa sua família. Na condição proletária, a submissão é que se torna espontânea. Diríamos melhor: torna-se automática (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 19).

A submissão não é um sentimento de momento, ela é produzida por todo um mecanismo social do qual fazemos parte. As constantes perdas e humilhações sofridas ao longo da história colocam os pobres, sejam do campo ou da cidade, em situação de desigualdade, e essa desigualdade é produzida pelos homens, portanto, como afirma Gonçalves Filho, cabe a eles elevarem os homens à dignidade humana.

Contudo, a memória humilhada, considerando-se aqui a memória de um grupo social, pode ser tomada como um elemento motivador de reações do grupo que, coletivamente, reclama seu direito de memória, não aceitando o esquecimento e organizando manifestações simbólicas para afirmar sua identidade (ANSART, 2001, p. 32).

A memória manipulada por aqueles que detêm o poder pode nos levar a experienciar os abusos de memória, em que ela é erigida como critério de identidade pessoal ou coletiva, como o centro da problemática na mobilização da memória. Para Ricoeur (2003, p. 111), é na problemática da identidade que devemos buscar as causas da fragilidade da memória manipulada, tornando a identidade também frágil.

Com efeito, perguntas como quem sou, quem somos, como nos tornamos o que somos acompanham as diferentes culturas e indivíduos. Queremos saber sobre nossas origens, até para compreendermos nosso presente. No intuito de conhecer nosso passado está presente o primeiro fator fragilizante da identidade, conforme o filósofo, que é nossa difícil relação com o

---

<sup>55</sup> BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, A., org. *Cultura brasileira – temas e situações*. São Paulo, Ática, 1987. p.16-41.

tempo, que justifica o recurso à memória “em quanto componente temporal de la identidad, en unión con la evaluación del presente y la proyección del futuro” (RICOEUR, 2003, p. 111).

Decorre da afirmação da problemática da identidade em relação ao tempo, o questionamento sobre se permanecemos os mesmos através do tempo. A resposta que Ricoeur postula foi tratada em outra obra do autor, “O si-mesmo como um outro”, em que propõe a distinção entre *mesmidade* e *ipseidade*, sendo que o jogo complexo entre as identidades *ipse* e *idem* mantém o si no tempo.

Como identidade *ipse* afirma que ela “não implica nenhuma asserção concernente a um pretense núcleo não-mutante da personalidade” (RICOEUR, 1991, p. 13). *O mesmo* teria como contrário o outro, contrário, distinto, diverso, desigual e inverso. Logo, a *mesmidade* pode ser compreendida como identidade *idem*, oposta à identidade *ipse*. Isso nos remete a apontar com o autor que o próprio título da obra, “O si-mesmo como um outro”, implica uma alteridade que é constituída pela identidade *ipse*.

Diré que la tentación identitaria [...] consiste en el repliegue de la identidad *ipse* sobre la identidad *idem*, o, sí preferís, en el deslizamiento, en la desviación, que conduce la flexibilidad, propia del mantenimiento de sí en la *promesa*, a la rigidez inflexible de un *carácter*, en el sentido cuasi tipográfico del término (RICOEUR, 2003, p. 111-112).

O si mesmo e o diverso de si estão mutuamente implicados, considerando-se o recobrimento da identidade *ipse* sobre a identidade *idem*, da alteridade sobre a mesmidade, que indica o equívoco que fragiliza a identidade quando adotamos o critério de idêntico como permanência através do tempo.

Como segunda causa fragilizadora da identidade, Ricoeur (2003) aponta a confrontação com o outro, diferente de nós e de mim, que pode ser sentido como ameaça, respaldadas em humilhações ou atentados, reais ou imaginários. Esse sentimento de ameaça dá-se em virtude de uma alteridade mal tolerada, que produz o medo da exclusão e, logo, a resistência à convivência. Uma problemática muito presente nas sociedades atuais, cujas situações de enfrentamentos fizeram e continuam a fazer muitas vítimas.

Como terceira causa, que está ligada à segunda, situa-se a herança da violência fundadora dos grupos e sociedades, legitimados posteriormente pelos Estados de direito. Como já afirmamos anteriormente, a criação/fundação de um grupo, de uma sociedade, se dá de modo violento, seja pela invasão, ocupação, guerra, enfrentamentos nas disputas por poder ou território. Atos que são celebrados por alguns e desprezados por outros, pelo significado que

tiveram para cada grupo. As feridas reais ou simbólicas se armazenam na memória desses grupos que foram violentados e humilhados para a glória de outros.

Assim, as manipulações de memórias ocorrem diante de um fator inquietante e multiforme que, segundo Ricoeur (2003), se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas de memória, a ideologia. Caracteriza-a como um processo opaco, porque permanece oculto, mascarado. Pela complexidade do fenômeno, o autor identifica três níveis operativos que são exercidos sobre a compreensão do mundo pelo homem. São efeitos produzidos de cima para baixo, quais sejam de distorção da realidade, de legitimação do sistema de poder e de integração do mundo comum por meio de sistemas simbólicos imanentes à ação (RICOEUR, 2003, p. 113).

No nível mais profundo, o fenômeno ideológico parece constituir uma estrutura insuperável da ação, na medida em que a mediação simbólica cria a diferença entre as motivações da ação humana e as estruturas hereditárias dos comportamentos programados geneticamente.

Agindo pelas estruturas simbólicas, a ideologia tende a legitimar as estruturas de poder estabelecidas, atuando em diferentes instâncias, como na memória constituinte de uma identidade.

En el plano más profundo, el de las mediaciones simbólicas de la acción, la memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa. Y como la configuración de la trama de los personajes del relato se realiza al mismo tiempo que la de la historia narrada, la configuración narrativa contribuye a modelar la identidad de los protagonistas de la acción al mismo tiempo que los contornos de la propia acción (RICOEUR, 2003, p 116).

Compreende Ricoeur (2003) que esta memória constituinte de uma identidade, viabilizada pela função narrativa, está “autorizada” por uma história, freqüentemente a oficial, que é aprendida e celebrada publicamente.

Essa memória é aprendida como a memória comum pertencente a um grupo, que, através de narrativas históricas, validam-a como uma memória verdadeira, que lhe identifica como grupo. Memorização forçada, que se ancora na rememoração possibilitada pela história e celebrada por esse grupo. Assim, memorização, rememoração e comemoração compõem uma tríade que se revela em uma posição incontestável para os membros deste grupo social. Então, as narrativas reproduzidas pelas crianças seriam o resultado de uma memória produzida, porque elas se sentem pertencentes a esse grupo e, possivelmente, ao reproduzir as memórias

do grupo, como suas memórias, porque assim se sentem, as imagens evocadas refiram-se a sua escuta dessas narrativas, mas, principalmente, às vivências simbólicas de memória, em que os símbolos são os elementos fundadores dessas memórias que, neste caso, referem-se à memória das vítimas, que reclama o seu direito à memória.

Jedlowski (2003) ajuda-nos a compreender isso ao afirmar que “o discurso coletivo oferece as coordenadas que constituem a ‘estrutura de plausibilidade’ das lembranças de cada um” (2003, p. 219). Evidencia, assim, o caráter social da memória, em que o conteúdo da memória, nesse caso da vivência dos acampamentos, sustenta o “sentido de uma identidade coletiva no nível cognitivo e simbólico” (JEDLOWSKI, 2003, p. 219), e é produzida e reproduzida nas narrativas engendradas.

A ideologia atua, então, por meio dos recursos narrativos que, assim, transformam-se em elemento de manipulação, podendo justificar o poder e a dominação, pela reivindicação de legitimidade identitária implícita na narrativa. Operação que se realiza na relação entre o excesso de memória e os efeitos de distorção próprios do fenômeno da ideologia.

Agrega-se à problemática, na contemporaneidade, a posição das vítimas que reivindicam o direito à memória, provocando um sentimento de que lhes somos devedores. Nessa relação, o sentimento de dívida e vítima pode conduzir a excessos de memória e/ou esquecimentos, bem como ao bom uso da memória, pelo caráter de justiça a ser feita que essa relação engendre. Isso nos remete para o nível ético-político, âmbito do dever de memória em que o sentimento de dívida e a reivindicação do direito à memória se entrecruzam.

Direito que é expresso de muitas formas pelos grupos que reivindicam o direito à memória e, entre elas, poesias, músicas, protestos, encenações, místicas etc.

[...]  
Nos pelourinhos da morte tanto sangue derramado.  
Pra mão-de-obra barata índio e negro escravizado.  
[...]  
Esta história de dois mundos pelo mundo se espalhou.  
Com uma visão colonialista não mostraram nossa dor.  
[...] (ZÉ PINTO, s/d).

Nesta necessidade de lembrar, Ricoeur (2003) adverte-nos para o perigo de que esse convite dirigido à memória entre em choque com a história. A preocupação do autor está em que a memória seja tomada em detrimento da história, não consistindo nisso o objetivo da discussão, tanto quanto não se trata de reduzir a memória a um simples objeto da história. Trata-se de conceber a memória com uma função matricial da história.

Contudo, o dever de memória, situado entre o sentimento de débito e de reivindicação de memória remete-nos para a necessidade de justiça, que pode, contudo, resultar em excessos de memória no plano da manipulação ideológica, mas também pode significar um valor exemplar, transformando-a em projeto.

Es la justicia la que, al extraer de los recuerdos traumatizantes su valor ejemplar, transforma la memoria en proyecto; y es este mismo proyecto de justicia el que da al deber de memoria la forma del futuro y del imperativo [...] Lo que hay que examinar es la relación del deber de memoria con la idea de justicia (RICOEUR, 2003, p. 120-121).

A relação entre o dever de memória e a idéia de justiça comporta três elementos. Primeiramente, o dever de memória se constitui em relação ao outro, lembra ao outro. Em segundo lugar, o dever de memória nos remete à dívida que temos com o outro, que implica submeter esta herança a inventário. E, por último, em relação aos que estamos endividados, prevalecerá a prioridade moral das vítimas.

Essas questões, que consideram o dever de memória como a necessidade de fazer justiça ao outro, diverso de nós, remete-nos a considerar até que ponto esse dever de memória pode se converter em abuso de memória. Ricoeur (2003, p. 122), ao colocar essa questão, indica-nos que “el deber de memoria hesita continuamente entre uso y abuso porque su proclamación permanece cautiva del síndrome de obesión”.

Retoma, portanto, as problemáticas referentes a memória impedida, em que os atos são executados, sem, contudo haver uma narração das situações traumatizantes. Essa relação se dá na analogia que o autor realiza entre a memória individual e a memória coletiva, em que o paciente não recorda e não narra o acontecimento/situação traumatizante, mas repete ações produzidas pelo não lembrado. Assim, a memória manipulada, não pela ideologia, mas pelo inconsciente, pela “palavra muda” das vítimas, que transformam o uso em abuso, que pode inclusive manifestar-se na obsessão comemorativa.

A obsessão comemorativa da memória das vítimas pode produzir uma inversão do histórico em comemorativo, em que memória e história tornam-se um só, uma identificação por filiação, característica que excede os limites do bom uso da memória, sob o signo da necessidade de justiça.

A idéia da memória impedida por situações traumatizantes remete-nos à Ansart (2001), que discute a memória ressentida sob quatro atitudes possíveis, tanto em relação à memória individual como à memória coletiva: “a tentação do esquecimento, a tentação da repetição, a

tentação da revisão e, enfim, a tentação da reiteração, da exasperação da memória dos ressentimentos” (ANSART, 2001, 31).

A *tentação do esquecimento*, para Ansart, refere-se à situação em que “o indivíduo não esquece os fatos dos quais foi ator ou vítima, mas esquece-se ou, ao menos, aferra-se bem menos às lembranças dos ressentimentos” (2001, p. 31). Isso se deve em virtude dos ressentimentos vividos figurarem como incertos, imprecisos, enquanto os fatos são datáveis e, por isso, localizáveis no tempo e no espaço. O esquecimento dos ressentimentos também não deixa de ser uma forma de proteção contra a violência sofrida, que não se deseja repetir, ou que não seja compreendido pelo grau de irracionalidade que lhe é atribuído.

A *tentação da repetição*, ou a *rememoração*, pode suscitar a irritação contra o ódio de que o indivíduo ou grupo foi vítima, cujas conseqüências são vividas até o presente. Assim, os resultados do ódio sofrido, da humilhação sentida se estendem ao presente e provoca a irritação das vítimas, que exigem reparação. Frequentemente organizadas em associações ou outras formas comunitárias “não aceitam o esquecimento e organizam manifestações simbólicas para afirmar sua identidade; alimentam a suspeita contra as negligências de que se consideram vítimas” (ANSART, 2001, p. 32).

A *tentação da revisão*, ou *revisões*, abre o que conhecemos como ‘guerra de memória’, em que a exigência de reparação se dá em relação à revisão das memórias e dos esquecimentos. Comumente, diferentes versões de um mesmo fato se confrontam, contrapondo-se, cada grupo exigindo a revisão, segundo a importância e o sofrimento sentidos pelas memórias silenciadas.

A *tentação da reiteração* pode ser compreendida, com Ansart (2001, p. 33) como “exasperação do ressentimento, e que pode assumir a forma de um verdadeiro delírio de ressentimento”. Essa memória dos ressentimentos pode insuflar o ódio contra um grupo ou contra um sistema. Essa incitação ao ódio conduziu muitos regimes totalitários, e disso a história já nos mostrou seus efeitos, quando esse ressentimento é manipulado e usado em defesa de um objetivo que nem sempre é daqueles que sofreram perdas e humilhações. Porém, Ansart (2001) adverte-nos para a insuficiência de profundidade em estudos sobre a memória desses ressentimentos. Para ele, permanece a pergunta se não nos situamos aqui no limite do que a memória pode suportar.

Parece-nos significativa a preocupação de Ansart (2001) com o ressentimento delirante, quando este transforma o desprezo em ódio, pelo seu caráter destrutivo. Esse deslocamento do

desprezo ao ódio ocorre quando os grupos dominantes sentem ou se acreditam ameaçados em sua hegemonia e interesses, provocando o surgimento do que Otávio Velho (2006) indica como uma “elite ressentida”, que pode originar “uma nova dimensão de um despotismo democrático temido e anunciado por Tocqueville” (ANSART, 2001, p. 34).

Esse enfrentamento nos permite observar a memória em disputa em diferentes lugares do mundo e envolvendo diferentes grupos sociais. Essa disputa adentra, inclusive, ou talvez seja positivo afirmarmos, principalmente, as salas de aula, através do ensino de história, como aponta Laville (2005):

No presente durante os últimos vinte anos, notaram-se, em quase toda parte do mundo, várias tentativas de controle da memória, particularmente a que se constrói no meio escolar, mesmo que os programas declarem ter outros objetivos. Nessas tentativas, trata-se de colocar o conteúdo histórico do ensino de história a serviço de uma nova ordem, ou simplesmente preservar a ordem vigente. Em todo caso, o que está em jogo é a imposição de uma dada narrativa histórica e, através dela, a inserção nas consciências de uma determinada memória (LAVILLE, 2005, p. 28).

Trata-se da memória manipulada que, justamente por ser manipulada, suscita tantas reivindicações por uma justa memória.

Ricoeur (1997a), na obra “A crítica e a convicção”, discute o dever de memória e o dever de justiça, pelo âmbito do direito jurídico. Afirma o autor que o “primeiro encontro que temos com o direito, [...] é o direito penal. A justiça encontra o seu primeiro contrário na sede de vingança, que é uma paixão forte: a justiça consiste em não se fazer a vingança”(1997a, p. 162). Ou seja, entre crime e castigo há um terceiro elemento, o Estado, a existência de um corpus de leis específicas, uma instituição (o tribunal), e os juízes. Estado, leis escritas, tribunais e juízes são então os elementos externos ao jurídico. A operação de justiça procede por um processo, que se constitui num distanciamento entre o crime e o castigo. Mediatizados pela instância jurídica, vítima e réu se distanciam. Na análise de Ricoeur, essa situação é composta por três momentos interpretativos.

Primeiramente, diz que o que se entende por um caso é uma história que alguém contou, e houve então uma interpretação, que conduz a uma segunda ação, de enquadrar o caso em uma das leis, trabalho que exige uma interpretação da lei em função do caso. A partir disso, ocorre um ajustamento de ambos - “ajuntamento mútuo do processo de interpretação da lei e do processo de interpretação do facto” (RICOEUR, 1997a, p. 163). A esse primeiro momento, nomeia-o como o primeiro *círculo jurídico*, no qual a racionalidade funciona como retórica. Assim, o processo situa-se numa competição de argumentos, balizado por regras de

procedimento. Nas palavras de Ricoeur (1997a, p. 164), “um exemplo paradigmático de categorias que são discutidas em filosofia: a deliberação e a tomada de decisão”. Contudo, é essa região da racionalidade que intermedeia o discurso e a violência, e o processo é o lugar privilegiado de uma discussão ordenada e ritualizada.

Como segundo *círculo jurídico* indica o dos contratos.

A sociedade não vive apenas à base de conflitos, mas também de palavras dadas, de trocas de palavras. E há conflito quando há ruptura da palavra, quando uma parte considera que a outra não respeitou o seu compromisso. Estamos aqui no domínio imenso das obrigações mútuas, que nos ligam uns aos outros (1997a, p. 164).

Como um terceiro *círculo*, e o mais difícil, Ricoeur pontua que a sociedade é uma distribuição de papéis, não somente de funções, de tarefas e obrigações, mas também de cidadania, de distribuição de posições de autoridade e de comando. Pois, ao tocarmos na questão da justiça, estaria implicado um sentimento de injustiça, um sentimento que indica a existência de partilhas injustas.

Todos passamos pelo sonho de partilhas iguais, mas muito poucos problemas sociais se podem resolver através da igualdade das partilhas, pois um igualitarismo generalizado caracterizaria uma sociedade violenta, onde seria necessário um poder extremamente forte para reconduzir a cada instante todas as pessoas a uma sociedade livre. Descobrimos aqui uma dialética, à primeira vista muito surpreendente, entre liberdade e igualdade (RICOEUR, 1997a, p. 166).

Faz uma importante distinção entre responsabilidade criminal – que incide sobre pessoas – da responsabilidade política – que incide sobre um sistema de governo, mesmo que os governantes não sejam eles próprios criminosos. Há uma diferença entre responsabilidade criminal e responsabilidade política. A primeira implica que os indivíduos devam receber imputação de pena por crimes cometidos, o que não é o caso da segunda, na qual a responsabilidade política é remetida ao Estado, “enquanto um conjunto de instituições que tornaram possíveis, por vezes autorizadas, em todo o caso deixado fazer, ações criminosas” (RICOEUR, 1997a, p. 168). Isso nos remete a compreender que o autor não concebe a idéia de falta coletiva. Ou seja, em caso das memórias esquecidas, silenciadas ou negadas, é o Estado, enquanto um conjunto de instituições, que não deve ser punido criminalmente, mas sim assumir a responsabilidade política pelo silenciamento, esquecimento. Contudo, entende o autor que, mesmo havendo ruptura dessas instituições, o Estado nação continua. Há um superior com essa responsabilidade, a idéia de uma pessoa moral, que é um sujeito de direito. Ele pode até encarnar a idéia de falta coletiva, mas nunca de crime coletivo. O crime sempre é individual.

Essa questão toca a da memória coletiva que, para Ricoeur, é:

[...] o verdadeiro lugar da humilhação, da reivindicação, da culpabilidade, das celebrações, portanto, tanto da veneração como da execração. Aqui, temos a necessidade do conceito de memória coletiva, porque é ela que o historiador reelabora criticamente; precisamos do conceito de memória coletiva para termos um ponto de aplicação à operação crítica da história. Reciprocamente, a memória coletiva pode contrariar a tendência da história para oficializar um certo estado de memória, uma memória ideológica (RICOEUR, 1997a, p. 170- 171).

Diferencia a história da memória, dizendo que “a história oficial é, se se quiser, uma memória coletiva oficializada em vez de criticada” (RICOEUR, 1997a, p. 171).

A memória exerce, então, duas funções: assegura a continuidade temporal e permite dizer eu, meu. Logo possibilita o sentimento de pertencimento, de reconhecimento de si em relação ao recordado. Por sua vez, a história fornece algo diferente do sentimento de pertencer ao mesmo campo da consciência temporal, pois recorre aos documentos, seu suporte material, que lhe possibilita contar do ponto de vista do outro.

[...] é na relação entre um horizonte de expectativa e um espaço de experiência que é preciso repor a memória e a história. Falta ainda dizer que é a memória que tem futuro, ao passo que a história interpreta uma parte da memória, cujo respeito esquece que teve um futuro (RICOEUR, 1997a, p. 172).

A memória comportaria, então, a possibilidade de realizar uma promessa não cumprida, pois as pessoas do passado tiveram promessas que não foram cumpridas e com a memória desse projeto por fazer se constrói a utopia que, para Ricoeur, tem uma doença congênita, que é acreditar na possibilidade de começar do zero.

**Companheiros de Guevara**  
(Ademar Bogo)

Se não houver amanhã  
Brindaremos o ontem  
E saberemos então  
Onde está o horizonte

Aí cantaremos os segredos  
E todos os medos  
Serão alegrias, veremos  
Que o passo só cansa  
Quando não alcança  
Sua rebeldia  
E na sombra da verdade estará a liberdade que a gente queria  
Então ouviremos da História  
O grito de glória da nossa utopia.

E quem ficou sem chegar  
Sem poder andar  
Estará presente

Grande será nosso espanto  
De ver o encanto  
Do bom comandante  
Chegando na hora certa  
Com a voz desperta  
Nossa rebeldia  
Companheiros de Guevara  
Trilhando a estrada  
Por um novo dia.

Contudo, a utopia é condição para muitas das vítimas, para os que tiveram suas memórias negadas e silenciadas. Lembrar é um direito. Ter direito a lembrar para muitos grupos sociais é necessidade, pois, para reestruturar-se precisam fincar raízes num passado e projetar um futuro. Projeção que a memória permite, mas, segundo Ricoeur (2003) a história não. Esta nos possibilita conhecer o passado, tal como registrado pela historiografia. Mas nem por isso inquestionável. Hoje, assim como ocorrem protestos em nome do direito à memória, presenciamos também a denúncia dos “erros” da história, dos seus silenciamentos, da versão oficializada e tendenciosa da história. Porém, seja qual for, assim como a memória, a história produz identidades. Propomos-nos a discutir a história como uma das matrizes formativas da identidade Sem Terra no próximo capítulo.

***CAPÍTULO IV***  
***História***

**BRIGADA**

A  
B  
E  
L  
A  
R  
D  
O



A  
B  
E  
L  
A  
R  
D  
O

## 4. CAPÍTULO IV

### 4.1. A narrativa histórica na formação da identidade Sem Terra

Chegando Ulisses à terra dos Féaces, envolto pela proteção de Atena de olhos brilhantes, é recebido com todas as honras que compreendiam merecer um hóspede. Ignorando a identidade do valoroso Ulisses, os convivas satisfizeram a fome e a sede e, então, puseram-se a ouvir o aedo que, inspirado pela Musa, pôs-se a contar:

[...] as famosas gestas dos heróis no ciclo de cuja glória então se elevava até ao vasto céu, a querela de Ulisses e de Aquiles, filho de Peleu, sua discussão, em termos terríveis, durante um opulento festim dos deuses, e como Agamêmnon, chefe supremo do exército, se comprazia em seu espírito, ao ver assim disputarem os mais bravos dos Aqueus. Tal era a predição, que lhe fora transmitida pelo oráculo de Febo Apolo, na sagrada Pito, quando, para o consultar, transpusera o limiar de pedra, no tempo em que o grande Zeus havia decidido envolver Troianos e Dânaos na onda das calamidades. Este o canto do ilustre aedo. Então Ulisses, tomando nas vigorosas mãos uma aba de seu manto de púrpura, puxou-a para a cabeça e com ele ocultou seu belo rosto, envergonhado, porque as lágrimas lhe corriam dos olhos, na presença dos Féaces; mas, a cada pausa no canto do divino aedo, enxugava as lágrimas, tirava o manto da cabeça e, tomando a taça de duas asas, fazia libação aos deuses; depois, quando o aedo recomeçava, instado pelos príncipes dos Féaces, a quem a narrativa deleitava, de novo Ulisses cobria o rosto e soluçava (HOMERO, 1979, 72).

A cena em que Ulisses, ao ouvir na palavra do divino aedo a história de sua própria vida, cobre seu rosto para que suas lágrimas possam correr pela sua face, para Hanna Arendt (2001), é paradigmática, tanto para a História como para a Poesia; “a reconciliação com a realidade, a catarse’, objetivo último da História, alcançado com as lágrimas da recordação”. Ouvinte, ator e sofredor são a mesma pessoa, e, para a filósofa, este é o motivo humano mais profundo para a história e a poesia em sua pureza ímpar. Refere-se à solução grega para o paradoxo em que, “por um lado, tudo era visto e medido contra o pano de fundo das coisas que existem para sempre, enquanto, por outro, a verdadeira grandeza humana era, pelo menos pelos gregos pré-platônicos, compreendida como residindo em feitos e palavras, e era representada por Aquiles, o ‘fazedor de grandes façanhas e de grandes palavras’, que pelo artífice ou fabricante, mesmo pelo poeta e escritor” (ARENDDT, 2001, p. 75).

Diz-nos Arendt (2001), que a solução dos gregos para o paradoxo era poética e não filosófica, solução que consistia na fama imortal que os poetas poderiam inferir à palavra e aos feitos.

Feitos e palavras que perduram para sempre, que se immortalizam nos cantos dos aedos, inspirados por Menmósine. Desejo de imortalidade que ambiciona igualar a vida humana à

imortalidade da natureza, como forma de sobreviver ao mundo em que nascemos, em cuja companhia fomos admitidos por pouco tempo, diz Arendt (2001).

Para os gregos, na compreensão de Arendt (2001, p.78), “a História acolhe em sua memória aqueles mortais que, através de feitos e palavras, se provaram dignos da natureza, a sua fama eterna significa que eles, em que pese sua mortalidade, podem permanecer na companhia das coisas que duram para sempre”.

Durar para sempre, eis a mais ambiciosa pretensão humana, mas também a mais engenhosa e produtiva busca que nos impele a imprimir nossos feitos e palavras no tempo, desejando que durem para sempre. Seja para durar, para explicar ou compreender, tal qual Ulisses, transformamo-nos em fabricantes de feitos e palavras. Narradores de nossos feitos nos fazemos palavra e nos reconciliamos com a realidade, imprimindo nela, ou melhor, fazendo dela uma narrativa que nos permite compreender quem somos.

Experenciamos a narrativa de quem somos, ou melhor, de como nos tornamos o que somos, em toda nossa vida, seja como indivíduo, seja como grupo social. Ouvimos histórias, ao longo de nossa existência, que atribuem uma *identidade*, um *quem somos*, e recontamos essas histórias como se as pudéssemos lembrar. Mesmo aquelas que, por nossa pouca idade, não nos vêm à memória, como nossos primeiros passos, nossas primeiras palavras, para assim compreendermos e darmos a compreender pela narrativa, como nos tornamos o que somos. Como diz Larrosa (1998, p. 26), “talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos”.

Tomamos a narrativa como o fio que produz *identidade*, seja ela de um grupo social ou de um indivíduo. Contudo, neste capítulo, nosso interesse se volta para a narrativa histórica<sup>56</sup>, como um dos elementos constituintes da *identidade* de um determinado grupo social, os sujeitos Sem Terra do Assentamento “Conquista na Fronteira”, com enfoque para as crianças que freqüentam a Escola Municipal Construindo o Caminho, porque acreditamos que, como apontado nos capítulos anteriores, a *identidade* Sem Terra encontra no movimento temporal entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa a possibilidade de sua constituição, ancorando-se na história e na memória, como substratos de sua formação.

---

<sup>56</sup> Trabalharemos com a tese de Paul Ricoeur, para quem “o caráter ultimamente narrativo da história não se confunde absolutamente com a defesa da história narrativa” (1994, p. 133).

Ao direcionar nosso olhar para as crianças da escola, estamos considerando-a como o lugar privilegiado para o desenvolvimento do ensino de história, como aquele que historicamente se constituiu com a incumbência de conferir uma identidade a uma nação, mas tendo presente que a formação dessa identidade nacional não ocorre somente na escola, mas perpassa todas as instâncias de formação de uma determinada sociedade.

O ensino de história, desde sua criação como disciplina escolar, “sempre trabalhou com as noções de Identidade Nacional, Cidadania, Estado e Nação” (ZAMBONI, 2003, p. 99). Essas noções podem ser compreendidas como pertinentes, tanto ao desenvolvimento do ensino de história na França como no Brasil. Na França, irá progressivamente assumindo os contornos de valorização da história nacional, até ser instituída como disciplina no século XIX. Referindo-se ao regime de julho de 1830, Furet (1979) nos indica que se abre um período decisivo para o ensino de história, pois “tem de se situar no ponto exato em que se justapõem e se somam às duas tradições liberais da história nacional, a da nobreza e a da burguesia, ou seja, re-estabelecer 1789, mas como traço de união entre o passado e o futuro” (FURET, 1979, p. 124). Podemos inferir, então, que a disciplina se torna uma instância de legitimação do regime, de união nacional em torno de um passado comum. Logo, da constituição de uma identidade coletiva que tem por base a história da França.

No Brasil, conforme Zamboni (2003, p. 99), em artigo que analisa a construção da identidade nacional e a consciência histórica como referenciais do projeto pedagógico contido nos parâmetros políticos e culturais apontados pela cultura política e histórica, a criação e implantação do primeiro programa de Ensino de História, ocorrido em 1838, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, propunha criar os fundamentos da unidade e da hegemonia Nacional, enfatizando a História dos fatos políticos, o Estado como gestor e controlador da Nação.

No período republicano, conforme Nadai (1992/1993)<sup>57</sup>, citada por Zamboni (2003, p. 99) “as representações no ensino de História procuravam expressar as idéias de nação e de cidadão, embasadas na identidade comum de seus grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira”.

---

<sup>57</sup> NADAI, E. O ensino de História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./92 ago. 93.

Nesse aspecto, as análises de Chauí (2006) auxiliam-nos a compreender uma diferença significativa entre a produção de um caráter nacional e de uma identidade nacional. Compreende por caráter nacional, em que há a vigência de um princípio de nacionalidade, que “território, densidade demográfica, expansão de fronteiras, língua, raça, crenças religiosas, usos e costumes, folclore e belas-artes” configuram [...] “a disposição natural de um povo e sua expressão cultural” (CHAUÍ, 2006, p. 21). O sentimento de completude desse caráter nacional, em que tudo está harmoniosamente articulado não é uma impressão equivocada, pois nos parece que a totalidade é um traço próprio para o estabelecimento de um caráter nacional. Já a identidade nacional, para Chauí (2006),

[...] opera noutra registro. Antes de mais nada, ela define um núcleo essencial tomando como critério algumas determinações internas da nação, que são percebidas por sua referência ao que lhe é externo, ou seja, a identidade não pode ser construída sem a diferença. O núcleo essencial é, no plano individual, a personalidade de alguém, e, no plano social, o lugar ocupado na divisão do trabalho, a inserção na classe social (CHAUÍ, 2006 p. 21-26).

Observa-se, assim, que o ideal de constituição de uma nacionalidade permanece, pois as diferenças étnicas são suprimidas e ocultadas atrás da idéia de um caráter nacional que potencializa a constituição de uma identidade comum. No âmbito de uma identidade nacional, sua construção se dá em relação ao diferente, e, no caso brasileiro como aponta Chauí, seriam os países capitalistas desenvolvidos. Dessa forma, nossa identidade nacional se ergueu como algo lacunar, subdesenvolvida e feita de faltas e privações (CHAUÍ, 2006, p. 27).

Na década de 80, com a abertura política, os temas da identidade e da cidadania tornam-se mais evidentes e objetos de reivindicações dos diferentes grupos étnicos e sociais que compõem o Brasil. Como afirma Zamboni, nos documentos orientadores dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino de História há um “entendimento de cidadania mais dinâmico e abrangente, considerando-se a diversidade de expressões étnicas, culturais, sociais e antropológicas” (ZAMBONI, 2003, p. 102). A nação é apresentada como algo em construção, logo, no entendimento da autora, há uma abertura para o acolhimento das diferenças identitárias, pois as discussões sobre a identidade passam pelos antagonismos existentes entre os diferentes grupos sociais. Para Zamboni, “nesse processo de busca da identidade, de construção de uma nação participativa, a história tem um papel fundamental, pois é a base da sustentação, do conhecimento fundante do presente” (ZAMBONI, 2003, p. 203).

Os mecanismos mobilizados para a construção de uma identidade nacional através do ensino de história, desde sua criação aos dias atuais, se aproximam daqueles utilizados pelo grupo social em estudo, qual seja, a constituição de uma identidade Sem Terra, que como mencionado acima, segundo Chauí, define um núcleo essencial para o grupo social percebido em referência ao que lhe é externo, constituindo sua *identidade pela diferença*. Para tanto, o ensino de história, dentro e fora da escola, é tomado como elemento formador da identidade desse grupo. Identidade que se constitui na busca de referências históricas do passado para justificar o presente e projetar a luta. Identidade que é forjada no plano individual pelas relações possibilitadas na interpretação das histórias narradas, na prática social vivenciada pelos sujeitos e na representação simbólica dos elementos constituintes de ser um Sem Terra. No plano social, essas práticas são experienciadas coletivamente e forjam a identidade deste grupo que, ao estabelecer suas raízes com a história dos “silenciados”, compreende-se como a continuidade daqueles que foram excluídos das narrativas oficializadas, identificando-se, dessa forma, como um grupo que marca sua diferença em relação a outros grupos.

E a pergunta a que essas reflexões nos remetem, diante da importância do ensino de história na constituição da identidade, pode situar-se em qual história ensinar diante de tamanha diversidade cultural, qual identidade privilegiar, ou, como pergunta Cerri (2003, p. 220): “que História, que identidade, que cidadania para qual ensino de História, para quem e para onde?” Diante da diversidade cultural e social que hoje vivemos, podemos trabalhar com uma história universal e universalizante?

Questões pertinentes que, apesar de constantes, permanecem como horizonte da disciplina de história, seja na definição de programas oficiais ou nas discussões de grupos “esquecidos” pela história, que desejam ser contemplados nas narrativas históricas elaboradas sobre o passado e veiculadas ou não pelos livros didáticos e ou programas escolares.

#### **4.2. História como princípio educativo**

A emergência de grupos sociais organizados segundo etnias, gênero e/ou oriundos de setores produtivos marginalizados, como os camponeses, ou, ainda, de destituições de suas formas de vida como é o caso dos atingidos por barragens, entre outros que, principalmente a partir da década de 1980, organizam-se e reivindicam seus direitos, avançando em relação às suas conquistas e projeção de suas lutas, tanto no cenário mundial como nacional, implicou um

necessário e profícuo resgate de suas memórias pelos próprios grupos organizados, exigindo sua inscrição nas páginas da história.

O Movimento Sem Terra – MST, como apontamos nos capítulos anteriores, assume a *história* como um princípio educativo, ao lado do *trabalho* e da *práxis social*.

A forte presença da história como elemento formativo é, mais uma vez, afirmada ao serem expostos os princípios de análise organizados por Caldart (2000), compreendidos por ela como concernentes à tradição teórica dos estudos da história social marxista. O primeiro consistiria em *compreender a história de baixo para cima*. Assim, em relação ao seu objeto, compreende o MST como um dos autores da história do Brasil, e os pobres do campo englobados na história do MST. Para esta autora, na compreensão de como funcionam e como se transformam as sociedades, é possível interpretar a história para entender o presente e projetar o futuro, tendo por base a relação entre identidade e universalidade, ou seja, compreender o local em relação ao universal.

Como segundo princípio de análise, propõe *considerar a experiência humana como parte fundamental do processo histórico e, portanto, de qualquer leitura que dele se faça*. Com base em Thompson (1987; 1988; 1989)<sup>58</sup>, a autora aponta que a experiência humana é tida como mediação necessária entre o ser social e a consciência social. Compreende a história como processo com regularidades, que pode ser compreendido ou apreendido em sua lógica, e a experiência humana também como cultura.

O terceiro princípio de análise refere-se a *compreender o processo de formação dos sujeitos sociais também como um processo cultural*, compreendendo que os sujeitos sociais se fazem no interior de uma classe social e cultural, resultante de processos.

Como quarto princípio de análise, propõe *olhar para os movimentos sociais como lugar onde se desenvolvem processos socioculturais com forte dimensão de projeto*. Esse princípio implica compreender que, no interior de movimentos sociais, com o que a autora denomina força histórica, desenvolve-se uma cultura com dimensão de projeto, em que valores, práticas,

---

<sup>58</sup>THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. A maldição de Adão. Vol. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. A força dos trabalhadores. Vol. 3. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

comportamentos, convicções, idéias que projetam um mundo diferente, são produzidas dentro da própria luta.

Caldart (2000) aponta ainda três elementos de teoria pedagógica ao qual lança seu olhar. O primeiro refere-se à *concepção de educação e de teoria pedagógica*. Compreendendo a educação como formação humana; a escola como um dos tempos e espaços desta formação e a teoria pedagógica tendo como objeto “a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento” (ARROYO,1998, citado por CALDART, 2000, p. 55)<sup>59</sup>, aponta para a urgência de estabelecermos a relação entre a dinâmica social e a educação, não nos restringindo unicamente a escola.

O segundo elemento, ligado a primeiro, indica que *compreender a educação como um processo de formação humana nos exige pensar em alguns nexos fundamentais para o entendimento das ações educativas*, que implica considerar três relações. A primeira relação a ser considerada seria entre “educação e vida produtiva”. Esta relação fundar-se-ia em duas idéias básicas. A primeira idéia, segundo Caldart (2000, p. 57), é de que “não há como compreender a educação, sem compreender seus determinantes estruturais, especialmente aqueles ligados ao modo através do qual uma determinada sociedade organiza a produção e a reprodução de suas condições materiais de existência”. Como segunda idéia, diretamente relacionada à primeira, aponta que os processos sociais de produção e reprodução material da existência são educativos e formadores dos sujeitos sociais. Desse processo formador é que resultou a compreensão do trabalho e da práxis social como princípios educativos.

A relação entre formação humana e cultura, como a segunda indicada pela autora, compreenderia três aspectos principais. O primeiro seria a educação como transmissão cultural, em que um patrimônio cultural é transmitido. O segundo aponta para a presença de elementos culturais nas relações pedagógicas como relações humanas. Na compreensão da autora, a partir de Paulo Freire, isso nos alerta para o fato de que as pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo. O terceiro aspecto se refere à busca em compreender as ações educativas como parte de processos socioculturais.

---

<sup>59</sup> ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Belo Horizonte, 1999. Elaborado a partir de palestra proferida na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luizânia, julho de 1998, no prelo.

A relação entre educação e história é apresentada como a terceira das relações constituintes do segundo elemento da teoria pedagógica. Compreende o ser humano como uma produção histórica. A autora propõe, então, pensar a “história como uma das matrizes da teoria pedagógica, afirmando agora *a história como princípio educativo*” (CALDART, 2000, p. 60). Segue indicando três idéias importantes no entendimento da história como princípio educativo. Podemos resumi-las como: a) a experiência humana é uma experiência essencialmente formativa; b) uma das dimensões fundamentais da educação como formação humana é o desenvolvimento da consciência histórica: o saber-se parte de um processo; c) ênfase na educação como processo mais do que como produto ou preceitos pedagógicos fixos (CALDART, 2000, p. 60).

Como terceiro e último elemento da teoria pedagógica, aponta a necessidade da escola estar vinculada aos processos sociais concretos. Este elemento precisa de duas compreensões. A primeira é a de que não é só a escola que educa, ela é uma das instâncias da formação. A segunda compreensão é a de que a escola é lugar fundamental de educação do povo para a produção e socialização do conhecimento e também lugar em que se desenvolvem relações sociais (CALDART, 2000, p. 60-61).

Ao tomar a história como uma matriz pedagógica, para além de saber que há um passado em que as ações humanas se desenvolveram produzindo a vida e que essa história é a sua história, há que estar presente uma intencionalidade pedagógica que oriente o processo formativo, ou seja, a história por si só não educa, não forma, mas o uso que fazemos dela é que ensina. Talvez seja na intencionalidade pedagógica da história que possamos localizar o que Ferro (1981) identifica como formas de controlar a história que ajudam a dominar o presente, legitimando ascendentes e contestações.

Como nos adverte Cerri (2003), a ingenuidade histórica desfez-se. Demonstra isso ao analisar como os diferentes grupos sociais que compõe a identidade ou as identidades brasileira reagiram às comemorações do “Descobrimento do Brasil”, em diferentes tempos, em 1900 e 2000. As características de cada uma das comemorações nos revelam que as posições de parte dos brasileiros mudaram, da passividade à reivindicação de reconhecimento das injustiças e violências praticadas em nome dessa identidade nacional, nos alertando assim que não é somente pelo ensino de história que essa identidade é forjada. Antes mesmo da escola, conforme Cerri (2003) sofremos uma educação histórica, que é viabilizada pelas

comemorações, pelos monumentos e estátuas erigidos em homenagem a este ou aquele, pelos nomes de ruas atribuídos em memória de pessoas consideradas significativas, e podemos também dizer pelo nome de grupos sociais que para marcar sua posição de esquecidos da história, atribuem-se nomes que para eles são significativos, em uma clara posição de enfrentamento com a historiografia oficializada.

Importa destacar com Cerri que “Andando por essas veredas, muito antes de chegar à escola, o aluno irá receber suas lições de história não como algo absolutamente novo, [...], mas como algo sobre o que já se traz alguma coisa, nem que seja apenas uma impressão” (CERRI, 2003, p. 206).

A afirmação de Cerri (2003) não é isolada. Já a encontramos em Ricoeur (2003), para quem há um processo de iniciação à memória histórica promovido pelos “círculos concêntricos constituídos por el núcleo familiar, los compañeros, las amistades, las relaciones de los parientes y, más que todo, el descubrimiento del pasado histórico através de la memória de los antepasados” (RICOEUR, 2003, p. 516). Estaríamos, assim, embebidos por uma memória histórica, antes de qualquer processo de iniciação histórica escolar, constituindo nossa identidade inicial pelos elementos históricos que nos cercam.

Ao abordar a formação histórica, Rüsen (2001) permite-nos compreender que, mais do que uma disciplina escolar, a história constitui nossa formação. Ele define a formação histórica como:

[...] todos os processos de aprendizagem em que a ‘história’ é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo (RÜSEN, 2001, p. 48).

Segundo o autor, é nesse processo de aprendizagem, para além da história como ciência, que estão elementos que tratam da orientação humana para a vida prática, devendo o ensino de história ser compreendido, portanto, “como exposição do saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros” (RÜSEN, 2001, p. 48). Atribui-lhe uma função didática no campo da vida prática, o que implica a transposição didática dos resultados da pesquisa histórica, para as carências de orientação que os tornam necessários.

Essas considerações nos remetem a compreender que, entre a ciência História e o ensino de história, há uma diferença significativa. Caso contrário, a comunicação dos

resultados da pesquisa poderia ficar inviabilizada, considerando-se a especificidade da linguagem utilizada, mas também os métodos e os procedimentos próprios da pesquisa em história, que diferem do efetivado pelo ensino de história. À especificidade do ensino de história, Rüsen (2001) propõe-nos o conhecimento do paradigma narrativista, como uma das viabilidades desse ensino.

A necessidade de orientação para a vida prática estabelece, portanto, uma ponte entre a ciência da história e a vida. Nesta ligação situa-se a consciência histórica, que, para Rüsen (2001, p. 57) é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Assim compreendida, podemos inferir que os homens, para haverem-se com suas vidas, necessitam de uma consciência histórica, pois, como afirma Rüsen,

[...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são (RÜSEN, 2001, p. 57).

A constituição da consciência histórica, para Rüsen, efetiva-se a partir de um ato de fala, ao qual nomeia de narrativa histórica. “Com essa expressão, designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico” (RÜSEN, 2001, p. 61). Decorre dessa afirmação que pensamento histórico e conhecimento histórico científico se diferenciam, mantendo-se em aberta a questão se a narrativa histórica cobre o conhecimento histórico científico.

Rüsen (2001) entende que narrativa histórica comporta três especificidades que lhe permitem atribuir um sentido sobre a experiência do tempo, como constituinte da consciência histórica.

Uma primeira característica seriam as *lembranças*. Essas se referem à formação da consciência histórica, ao lançarmos para o passado nossos questionamentos do presente, fazendo-o falar pelas nossas carências de orientação na vida prática. Portanto, as lembranças situam-se em relação à recuperação do passado, sendo mobilizadas nessa busca de uma orientação existencial do homem. Contudo, lembrar não se iguala à consciência histórica, pois, como afirma Rüsen (2001, p.63-64), “para a constituição da consciência histórica requer-se

uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica)”. Podemos inferir, então, que a lembrança por si só não constitui a consciência histórica, mas, sim, a mobilização dessas lembranças para significar e atribuir sentido às ações humanas no presente.

Como uma segunda especificidade que caracteriza a narrativa histórica, refere-se à indução da memória pela narrativa histórica, revestindo esta última de uma continuidade, ou melhor, atribuindo à narrativa histórica uma representação de continuidade. A memória torna-se elemento integrante da consciência humana no tempo, pois é mobilizada pela narrativa histórica de forma a atribuir-lhe o sentido de continuidade temporal. Assim, a consciência histórica do passado “possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (RÜSEN, 2001, p. 65).

Como terceiro elemento constituinte da narrativa histórica, Rüsen (2001, p. 65) aponta os “critérios determinantes das representações de continuidade”. Trata-se do elemento unificador entre passado, presente e futuro. Indica a identidade como o elemento constituinte dessa representação de continuidade, que objetiva orientar a ação humana no tempo. Para ele “a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana” (RÜSEN, 2001, p. 66).

Como fatores determinantes do paradigma narrativista, que pode ser compreendido como uma matriz disciplinar da ciência da história, Rüsen (2001) aponta, primeiramente, os *Interesses*, que são as carências de orientação da vida prática, provenientes de nossa necessidade humana de orientação na mudança temporal do mundo contemporâneo. O segundo fator consistiria nas diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado. Ou seja, são as *Perspectivas de interpretação* possibilitadas pelas teorias, categorias e perspectivas de abordagem da história. Como terceiro fator, o *Método*, que consiste na forma como “passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que estas se concretizam e modificam” (RÜSEN, 2001, p. 162). Relacionada à interpretação, as *Formas de representação do passado* constituem o quarto fator, aqui entendidas como as narrativas engendradas pela historiografia. Como último fator, as *Funções de orientação* possibilitam uma direção ao agir humano que, mediante a experiência interpretada e representada, possibilita a concepção de identidade histórica.

Segundo o autor, “com pequenas modificações”, essa matriz disciplinar da ciência da história, “pode ser empregada como quadro teórico de referências para a interpretação das

práticas do pensamento histórico e das representações historiográficas, nas quais a cientificidade (no sentido atual) é irrelevante” (RÜSEN, 2001, p. 165).

A rede relacional que pode ser estabelecida entre esses fatores é complexa, mas, segundo Rüsen (2001, pp.162-163), podemos apontá-las em três dimensões da constituição histórica de sentido que transparecem em todos os modos do saber histórico.

A primeira dimensão aproxima as “carências de orientação e as funções de orientação cultural”, em que “a constituição histórica de sentido é determinada por uma *estratégia política da memória coletiva*” (RÜSEN, 2001, p. 163).

É uma *estratégia política da memória coletiva*, em que um grupo social seleciona e reelabora uma narrativa histórica, conferindo-lhe um grau de identidade, ou seja, reenquadra a memória, apropriando-se desta como constitutiva de sua identidade. Processo que Pollak (1992) denominará de “enquadramento da memória coletiva”. Neste caso, a carência de orientação da vida humana prática dos sujeitos do MST se alia à função “de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções da identidade histórica” (RÜSEN, 2001, p. 162). Observemos como essa reflexão se materializa na escola, a partir do registro de aluno realizado em seu caderno.

**Ernesto Guevara de La Sierna – Chê**

Nasceu na Argentina – 14 de junho de 1928.

**Ensinamentos:**

- Companheiro
- Solidariedade
- Trabalho voluntário
- Internacionalista

**O que você tem de semelhança com o Che?**

- Amizade, ajudar os amigos, companheirismo, não ver pessoas nas ruas, repartir as coisas (Caderno de aluno - 4ª série).

Na introdução da temática que será estudada pelos alunos, podemos inferir que a escolha do tema, no caso em análise, de um personagem histórico, está presente a carência de orientação, pois a escolha não é aleatória, ela é intencional, contém em si a finalidade, qual seja conhecer Che Guevara, um personagem com o qual esse grupo social intenciona uma identificação, pois a sua história de lutas é concebida como exemplar, um modelo a ser seguido. Podemos relacionar essa “escolha” ao que apontamos acima, a partir de Rüsen (2001), como as lembranças, que se situam em relação à recuperação de um passado para orientar a

ação dos indivíduos e do grupo social, atribuindo sentido e significado às suas ações no presente.

No apontamento dos ensinamentos atribuídos ao personagem histórico está indicada a orientação cultural desejada para e por esse grupo social. Esses três elementos já definem o sentido pretendido na veiculação desta narrativa histórica, constituído através de uma apropriação da história pela memória, por um processo de enquadramento político da memória, o que Rüsen (2001) indica como uma indução da narrativa histórica pela memória. Essa apropriação somente é possível quando os indivíduos ou o grupo estabelecem uma relação estrutural de continuidade do passado com o presente e deste com o futuro.

A segunda dimensão em que *as diretrizes de interpretação* e os *métodos* de elaboração da experiência, como fatores se inter-relacionam é aquela em que “*a constituição histórica de sentido é determinada por uma estratégia cognitiva de saber histórico*” (RÜSEN, 2001, p. 163). Saber que é veiculado e reelaborado na e pela interpretação cognitiva do acontecimento empírico. A história narrada sofre um processo de interpretação pelo qual é modificado. Processo presente em qualquer construção narrativa histórica, diferenciando-se o método de interpretação e a forma de representação. Contudo, as diretrizes de interpretação estão presentes e se corporificam na narrativa elaborada.

O texto oferecido aos alunos pode, então, ser compreendido como a história que, ao ser narrada, sofre um processo de interpretação na reelaboração do saber que é veiculado, evidenciando as diretrizes de interpretação. Observemos:

Ernesto Guevara de La Sierna, o Che, nasceu na Argentina, província de Rosário, em 14 de junho de 1928. Mesmo sofrendo de asma, foi um menino que se destacava pela força de vontade, pelo espírito de auto-superação, pela capacidade de liderança, pela perseverança, pela sua atitude de querer saber a fundo as coisas e pelo seu espírito de solidariedade. Em julho de 1955<sup>60</sup>, Che conheceu Fidel Castro, no México. Fidel estava preparando um grupo de revolucionários para ir a Cuba, desencadear o processo revolucionário. Bastou uma noite de conversa para Che ser um dos futuros expedicionários. Dia 1º de janeiro de 1959 triunfa a revolução Cubana da qual Che foi destacado como comandante. Che é o exemplo mais completo do que deve ser um revolucionário. Sem se apegar a sua Pátria, dedicou sua vida à luta pela libertação dos trabalhadores. Para os trabalhadores e revolucionários do mundo, Che é o símbolo do homem novo, solidário e revolucionário (Caderno de aluno - 4ª série).

Ao evidenciar que Che se destacava pela força de vontade, pelo desapego à Pátria, pelo espírito de auto-superação, pela perseverança, pela atitude de querer saber a fundo as coisas e

---

<sup>60</sup> A data indicada está no caderno do aluno na forma como foi transcrita, e optamos por manter a redação original, mas, no texto inscrito na lousa pela professora, a data estava correta, 1955.

pelo seu espírito de solidariedade, o texto ainda aponta esse personagem como o exemplo mais completo a ser seguido. Essas indicações, somadas à de que Che é um símbolo do homem novo, solidário e revolucionário, prescrevem, além das respostas para as carências de orientação, o homem novo para uma nova sociedade. No âmbito do grupo social que recebe esta narrativa histórica, há uma atribuição de significado pertinente às convicções políticas, sociais e culturais que permitem aos indivíduos uma interpretação cognitiva do acontecimento, cujas diretrizes estão indicadas na narrativa. Esta é, em si, o método de elaboração da experiência narrada. O texto configura-se como um relato, cuja história é apropriada como memória desse grupo, pois, “para os trabalhadores e revolucionários do mundo, Che é o símbolo do homem novo, solidário e revolucionário”, logo um personagem que fala aos trabalhadores e revolucionários, uma imagem que os Sem Terra cultivam como sua, pois que em suas ações “revolucionárias” transformam a sua condição de existência, de excluídos do processo produtivo em trabalhadores da terra.

Como uma terceira dimensão da constituição histórica de sentido, temos a inter-relação entre as *formas de representação* e as *funções de orientação*, para a qual a determinação histórica de sentido se situa “na *estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica*” (RÜSEN, 2001, p. 163). Assim, a narrativa pode ser apresentada em forma de conto para crianças e adolescentes, pode ser representada teatralmente ou ainda narrada pelo narrador, que convida os ouvintes à participação narrativa, constituindo uma estratégia estética utilizada para orientar o agir dos sujeitos.

A estratégia estética utilizada na narrativa histórica, neste caso um texto que situa o leitor em relação ao nascimento do personagem e às principais ações desenvolvidas por ele em sua trajetória de vida, legando aos sujeitos de um determinado grupo social exemplo de valores a serem perseguidos, é complementada pela possibilidade didática de interação do sujeito com o texto apresentado, a partir de exercícios que são propostos aos alunos. Acompanhem os exercícios desenvolvidos após, a cópia e leitura do texto.

1) Por que podemos dizer que Che é exemplo de homem novo?

*Porque sem se apegar à sua Pátria, dedicou sua vida à luta pela libertação dos trabalhadores e muito solidário com as pessoas.*

2) Em forma de desenho mostre um símbolo de Che que o povo usa.

*O aluno desenhou uma camiseta com a imagem de Che Guevara.*

3) Eu começo a estorinha e você continua.

*Nós perdemos um companheiro que lutava por uma vida mais justa e acabou morrendo porque ele ajudava os pobres a ter direito, aquele que nos ensinou a cultivar os valores da vida humana, também nos ensinou a olhar para as injustiças e*

*dessas abriam oportunidades para a libertação para o povo sofredor e a igualdade será a virtude de todos os guerreiros. Nós companheiros e companheiras que buscamos a liberdade jamais vamos esquecer de Che e temos muita esperança de que logo uma liderança poderá imitar o papel de Che (Caderno de aluno - 4ª série).*

O texto oferecido como narrativa histórica e os exercícios desenvolvidos sobre a narrativa contêm as formas de representação e a função de orientação. Como forma de representação, o texto e a questão número três, identificam os sujeitos à narrativa histórica, a partir das ações desenvolvidas em defesa de um homem novo, *um companheiro que lutava por uma vida mais justa*, e a continuidade da “estorinha” possibilita que se produza uma função de orientação para os sujeitos desse grupo social, pois *Che nos ensinou a cultivar os valores da vida humana, também nos ensinou a olhar para as injustiças e dessas abriam oportunidades para a libertação para o povo sofredor e a igualdade será a virtude de todos os guerreiros*. Juntas, a forma de representação, um texto em forma de conto e a função de orientação contida no texto e motivadas a serem evidenciadas pelos exercícios desenvolvidos, constituem *a estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica*. Mais do que isso, possibilitam uma experiência.

A coerência e a inter-relação dos fatores e das dimensões constituem um *metacritério* sintetizador ou o *critério de sentido da narrativa histórica* ou, então, o *princípio do sentido histórico* (RÜSEN, 2001, p. 162-163).

Ao elaborar e reelaborar uma narrativa histórica, é disponibilizado aos leitores ou ouvintes um instrumento de formação, um elemento de produção de uma determinada subjetividade, uma experiência, pois a história é narrada a partir de um lugar social, cultural, econômico e, no grupo em estudo, principalmente, político. Situa os sujeitos em relação à história narrada, pois os elementos constitutivos de uma narrativa possibilitam ao leitor se refazer ao ler a história, apropriando-se dela como sua memória. Com isso, lembramos de Paul Ricoeur (1994), para quem nunca chegamos ao final de uma história da mesma forma como a iniciamos.

Esse processo formador, e podemos dizer pedagógico, constitui-se em três momentos, a *mimese I*, a *mimese II* e a *mimese III*. A *mimese I* é o tempo/lugar em que o leitor acessa o texto com suas pré-figurações de mundo, com suas concepções, suas crenças, seus saberes. A *mimese II* consiste no texto em si, na experiência da leitura, na narrativa apresentada. A *mimese III* compreende o processo de refiguração, em que nossos saberes, nossas crenças e valores são transformados pelo encontro do leitor com o texto (RICOEUR, 1994, TOMO I).

A narrativa como constituinte da identidade estaria, assim, atribuindo sentido à ação humana no tempo, respondendo às carências de orientação da vida prática no presente, em que a interpretação de quem somos nos auxilia a compreender esse presente e a projetar o futuro.

A compreensão do que entendemos, com Rüsen (2001) como constituintes da narrativa histórica, que atua na formação de uma consciência histórica, possibilitou-nos adentrar para o campo das narrativas históricas professadas pela escola como opção de um grupo social e ainda nos possibilitará analisar como essa mesma temática é “trabalhada” pela comunidade do Assentamento Conquista na Fronteira, através da rememoração e da celebração.

Neste grupo social, os elementos históricos relativos à história dos trabalhadores estão marcadamente presentes, seja pelas imagens, pelas nomenclaturas atribuídas aos núcleos de base, posto de saúde etc. Contudo, é necessário que também observemos como alguns conteúdos de história, ao serem trabalhados na escola, diferenciam-se substancialmente em relação à atribuição de sentido de outros que constam como opção significativa para o grupo.

Com efeito, a inserção da escola em um sistema de ensino municipal lhe concede alguns atributos em relação a todo o conjunto de escolas do município. Isso intervém também nos conteúdos ensinados e na participação de atividades propostas pela secretaria de educação no município, como é o caso da comemoração da semana da pátria, que podemos apontar como um saber escolar prescrito nos programas de ensino de história. Como muito bem indica Miranda, ao discutir o saber dos professores (2004, p. 106-107),

[...] não podemos deixar de considerar que há um quadro de referências derivadas de um processo maior, dentro do qual se institucionalizam tradições e bases de pensamento comuns – componentes do *habitus* [...] É precisamente sobre uma das dimensões constitutivas do *habitus*, o eixo institucional das disciplinas, derivado dos planos históricos, que se constituem os elementos que nos permitem ligar realidades particulares a um quadro compreensivo maior e mais genérico sobre o conhecimento histórico dos professores.

Portanto, mesmo havendo uma proposta educativa delimitada, uma proposição de ensino de história que corresponda aos interesses das classes trabalhadoras, e por isso a opção pela história “vista de baixo”, a escola e também o ensinado em história estão vinculados pela tradição ao que se compreende como saberes escolares<sup>61</sup>. Possivelmente a persistência de uma

---

<sup>61</sup> Conforme Chervel (1990), é necessário que diferenciemos ciência de referência de disciplina escolar. A disciplina escolar possui certas características que lhe conferem atributos específicos, diferentes do papel desempenhado pela ciência de referência. Para Chervel, “a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à

listagem de conteúdos, ao lado dos temas geradores, como veremos posteriormente, constitua-se a partir da tradição, daquilo que historicamente convencionou-se como saberes a serem ensinados pela escola. Atrelada às orientações do sistema de ensino e à tradição, a semana da pátria é trabalhada na Escola Municipal Construindo o Caminho, de maneira diferenciada da forma como foi desenvolvida a temática sobre Che Guevara. Abordaremos a história ensinada, no desenvolvimento da temática “Semana da Pátria”, dentro de um tópico que nomeamos provisoriamente como a história escolar, para assim marcar a diferença entre a história como princípio educativo, que também é ensinada, mas mobilizada de forma diferenciada da história escolar.

### 4.3. A história escolar

O planejamento anual para o ano letivo de 2005 da Escola Cooperativa Construindo o Caminho previa o desenvolvimento de dois temas geradores<sup>62</sup>: *Saúde é vida alternativa natural e Sementes Crioulas como fonte de vida*. No âmbito da definição de conteúdos por áreas do conhecimento, encontramos as indicações dos conteúdos que seriam desenvolvidos na área de *Estudos Sociais*<sup>63</sup>. Para esta área estavam previstos:

- Noção de espaço e de organização de espaço físico, social, a partir do nosso Assentamento;
- Características físicas do Assentamento, do município, da região, relevo, solo, clima, vegetação;
- O trabalho e a organização social do tempo e do espaço: tipo de organização do trabalho: individual, coletivo... (vantagens/dificuldades);

---

escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (1990, p. 188). Assim como a disciplina escolar é constituída num processo que solidifica os saberes escolares, a escola é uma instituição que forma o conjunto da sociedade, porque lhe é atribuído a função de educar e instruir. O grupo social em análise participa desse corpo social mais amplo, o que não o isenta de relações com a sociedade como um todo, constituído por um processo maior, do qual a tradição escolarizada é um elemento.

<sup>62</sup> No capítulo I, mencionamos como são encaminhados e definidos os temas geradores que são trabalhados durante o ano letivo, bem como as questões norteadoras.

<sup>63</sup> Conforme Oliveira (2003, p. 260) “na última década consolidou-se a divisão dos Estudos Sociais, até então englobando as áreas de História e Geografia, em áreas específicas”. A autora suscita algumas questões relativas a essa mudança pelos professores generalistas (aqui entendidos como os que atuam nas salas de aula dos anos iniciais) que, em seu entender carecem de pesquisas, tais como: “Como foi (se foi) incorporada pelo professor generalista (que trabalha com todas as áreas do conhecimento) no cotidiano escolar, a mudança de Estudos Sociais em História e Geografia? Essa mudança ocorreu efetivamente na prática pedagógica? O que modificou (se modificou) para os alunos? A dificuldade em se trabalhar com Estudos Sociais está sendo superada com a divisão proposta? O professor generalista compreende as áreas em suas especificidades? Como será realizada a tão propagada articulação entre os conteúdos?” Não nos deteremos nessa discussão, apenas a mencionamos por ser um dos debates concernentes à área do Ensino de História.

- Trabalhos e meios de transportes, (condições das estradas do Assentamento, município e da região);
- Meios de comunicação no campo e na cidade;
- Saneamento básico;
- Noção de tempo histórico através de linha do tempo;
- Situação agrária (distribuição de terras) no município, estado, região;
- Os três poderes do município: legislação, executivo e judiciário. O que são e como funcionam;
- Funcionamento das instituições: bancos, hospitais, INSS, postos de saúde, correios;
- Sindicatos e partidos políticos o que são, como funcionam, para que servem...
- Trabalho em torno de datas comemorativas e significativas para as classes trabalhadoras (COMISSÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO, 2005).

Ao acompanharmos as aulas desenvolvidas em sala de aula e ao observarmos os cadernos das crianças, pudemos comprovar que o ensino de história centrava-se em torno das datas comemorativas, com um privilégio às datas significativas para os trabalhadores, segundo a visão daquele grupo social. Assim, em entrevista com a professora dos anos iniciais<sup>64</sup>, entre outras questões, perguntamos o que era trabalhado em história a partir do tema gerador:

Marizete: E que relações você consegue estabelecer a partir do tema gerador no ensino histórico? O que você trabalha em história a partir do tema gerador?

Professora: *Bom, acho que depende do que .... do que se quer atingir né, na verdade. Tem o tema, tem a questão norteadora, mas a gente assim na questão da história na verdade, e como a gente tem as nossas datas comemorativas, tem o calendário histórico do movimento, o que a gente não consegue trabalhar no tema, no tema gerador, a gente busca trabalhar nas datas comemorativas, ... no livro do calendário histórico do movimento. E a gente pesquisa, como eu te falava se tem no livro.*

Marizete: Tem alguns nomes que aparecem muito né... por exemplo o do Che Guevara. As crianças conhecem essa história?

Professora: *Conhece porque dentro do trabalho, de outras turmas dentro do trabalho... do trabalho voluntário né. Assim, não que a gente pegue esse costume só pra trabalhar nesse dia, mas como a comunidade sabe e pediram pra gente desenvolve o trabalho voluntário e a gente, tem toda uma mística, Che Guevara, e a gente aqui na escola a gente trabalha também, porque esse trabalho tem a ver com a consciência que tem na comunidade né. Se tu vai conversar a criança pode insistir bastante assim... mas os adultos, como a gente faz todo 8 de outubro, já é reservado a gente tem um planejamento e a gente não pode é no dia, não interessa se cai segunda, sexta ou domingo, sábado ou outro dia, é dia de trabalho voluntário, então a gente já faz um trabalho, uma mística. Assiste uma fita de vídeo que ta a história dele, então já um espaço que os adultos vão aprendendo também, né.*

Marizete: Vocês trabalham só o Che Guevara ou tem outros heróis personagens que o movimento trabalha?

Professora: *Olha, na verdade, a gente pega, a gente pega mais as pessoas, assim no geral a gente trabalha, mas assim não tanto quanto os nossos companheiros que a gente perdeu no estado, enfim, pessoas mais conhecidas, há tipo a Roseli Nunes, a gente pega, a gente trabalha com as crianças o que ela representa para o movimento Sem Terra, a Roseli Nunes, a...o... (Entrevista concedida em 23-08-2005)*

---

<sup>64</sup> O agrupamento dos alunos em séries se dava entre 2ª e 4ª séries no turno da manhã e 1ª e 3ª séries no turno da tarde, configurando classes multiseriadas. Às sextas-feiras, quinzenalmente, as quatro turmas eram reunidas no turno da manhã, dia em que era realizada a assembléia geral dos alunos.

[...]

Marizete: Como você prepara e desenvolve as suas aulas, como você contempla os estudos sobre a história? Você tem uma preocupação com isso ou não, como você seleciona os conteúdos, como você contempla o ensino de história?

Professora: *Porque na verdade não é uma coisa separada, acho que tu já observou, não é tipo agora é história, agora é português. Mas assim, o que a gente tem de bem concreto é que na verdade o que tem no livro, no livro didático, é que a gente tenta trabalhar de uma forma, por exemplo assim, o que é que tem na história, o que é contado, o que nossos pais sabem, enfim o que a gente como educador já, como a gente foi ensinado, na verdade a gente percebe que muita coisa, não dá para seguir o livro, enfim, e aí a gente tenta mostrar para a criança de outra forma, por exemplo assim, desde a... comparando a história do Brasil o que é que nos foi ensinado, o que nos foi contado, o que os livros didáticos trazem e a realidade como é que é, mais a gente trabalha nesse sentido, o que a realidade hoje, que a gente possa observar. E na verdade a gente tem algum material do movimento, mas é também, não é assim tão tranqüilo para trabalhar porque, muitos materiais a gente não tem, não é uma desculpa mas, tipo assim, como eu já colocava a gente não trabalha separado, então a gente tenta pegar o que, datas comemorativas, acontecimentos enfim, é o que a gente traz para a sala de aula, o que a realidade tá nos mostrando a gente tenta trazer para a sala de aula, e assim, o tema gerador, o que dá para a gente ir trabalhando, engajando com o tema gerador, a gente trabalha, e senão a gente trabalha em separado. Muita coisa a gente trabalha separado, que nem a semana da pátria... mas assim é não é, como eu vou dizer, muitas vezes a gente, por ser uma disciplina assim, a gente tipo tem o ... digamos o português, matemática, eu na minha avaliação pessoal eu acho que a história fica... acho que a gente deveria trabalhar com mais intensidade, a gente deixa meio que de lado, porque na verdade tu se preocupa em alfabetizar, o português, a matemática, enfim, eu acho que na minha avaliação, a história fica meio que de lado assim né.*

Marizete: Você acha a história importante ou não? Por quê?

Professora: *Porque importante é, na verdade.. Como eu colocava, tipo assim, como é que a criança, o que ela vai levar para a vida adulta da história. Se tu vai olhar a gente culpa a nossa escola e o que é que a gente enquanto uma escola que a gente quis ser diferente, o que a gente está fazendo. Eu acho que a partir do momento que tu faz com que a criança ela também busque a conhecer mais, ali vem desde o hábito a leitura, o buscar enfim... Quando ela começa ela a se motivar para conhecer, enfim mais sobre a história, eu acho que já é uma grande ajuda para a criança né.*

Marizete: E o movimento, qual é o significado da história para o movimento?

Professora: *O Movimento na verdade é a nossa história né. Se tu vai olhar a gente pega o movimento como referência, a nossa história de vida como referência, é ali que a gente dá continuidade ao trabalho da história né. Porque o que a história é, a história é uma história contada né, a história escrita é uma história, enfim a história de vida. Acho que a partir dali, como que a gente trabalha com a criança bom, desde a nossa ciranda infantil, pré-escolar enfim, quando tu trabalha com a criança a história de vida, o eu da criança, eu na minha avaliação é trabalhar história. Quando tu trabalha a família, quando tu trabalha ... não tem como trabalhar a história como uma coisa separada, uma coisa solta, bom agora nós vamos pegar o livro e trabalhar a história, a história enfim. O que é a história, qual o conceito de história que nós educadores temos? Então a partir do momento que tu trabalha a nossa história, da família, história do movimento é história (Entrevista concedida em 04-10-2005).*

Nas palavras da professora, alguns elementos parecem orientar a definição do que e do como ensinar história. Podemos apontar três questões centrais, entre outras, que constituem uma espécie de circularidade nos depoimentos e discursos de professores, comissão de

educação e alguns dos integrantes desse grupo social. Destacaríamos a relação história e tema gerador, o conteúdo privilegiado e a preocupação em propiciar, pela história, a compreensão do presente. Esses elementos não estão dissociados entre si, mas se abrigam sob uma idéia orientadora, qual seja, a de *uma escola que a gente quis ser diferente*, voltada para a transformação social, não somente do grupo, mas que se projete também para fora dele. Uma escola que, como diz Pistrak ao referir-se a escola do trabalho, “não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas [...] A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2000, p. 29-30).

Para este pedagogo russo, a relação sociedade e educação é de fundamental importância para a transformação social, não podendo ser colocado “nenhum problema escolar abstraído das questões de política geral” (PISTRAK, 2000, p. 23). Evidencia assim a intencionalidade política que deve ser objetivada e evidenciada pela escola que opta por uma educação transformadora, ou seja, uma escola pensada e efetivada como um dos instrumentos para a transformação social. Na essência dessa escola transformadora estaria o objetivo de formação deste homem coletivo, um novo homem, que pretenda uma nova vida, uma sociedade sem classes sociais.

*A escola que a gente quis diferente* tem também como finalidade a *Educação para a transformação social*, conforme o expresso em seu primeiro princípio filosófico<sup>65</sup>:

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

Para a efetivação dessa escola ocorre uma mobilização do ensinado e do como é ensinado. Nessa mobilização estão presentes as finalidades, que são evidenciadas nos conteúdos e métodos adotados, bem como nas práticas avaliativas, que podemos apontar como alguns dos elementos da organização pedagógica. Elementos que devem vincular-se à realidade vivida pelos sujeitos. No caso em estudo, podemos inferir que o assentamento, a luta

---

<sup>65</sup> Os princípios da educação no MST são compreendidos como “algumas idéias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações” (MST, 1996, p. 4). Além da *Educação para a transformação social*, compõe o conjunto de princípios filosóficos do MST a *Educação para o trabalho e a cooperação*; a *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*; a *Educação com/para valores humanistas e socialistas* e a *Educação como um processo permanente de formação transformação humana*. Esses princípios filosóficos referem-se, portanto, “a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação” (MST, 1996, p. 4).

pela terra, o próprio Movimento Sem Terra, a cooperativa, as relações sociais e produtivas, a cultura, a organicidade<sup>66</sup> e a trajetória deste grupo na conquista da terra constituem a realidade vivida. Da mesma forma, os elementos culturais externos ao grupo que, na relação com suas concepções e práticas políticas, econômicas, culturais e sociais, constituem seus integrantes como sujeitos e como grupo social.

Identificamos, na proposta de educação do MST, o que Pistrak (2000, p. 31-31) compreende como a base da escola do trabalho, constituída por dois princípios básicos, as “relações com a realidade atual” e a “auto-organização dos alunos”, pois, para esse educador “o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”. Na perspectiva da escola do trabalho, na experiência da revolução russa, devemos também compreender que, ao referir-se ao *estudo da realidade atual*, Pistrak (2000, p. 33-34) destaca que isso significa compreender o passado à luz da revolução, no sentido de ruínas de um passado que necessita ser liquidado. Refere-se à história, juntamente com outras disciplinas, afirmando a necessidade de rever o objeto do ensino, introduzindo no programa de ensino novas disciplinas. Indica para a história um “programa de história necessário à compreensão e à explicação da realidade atual”, cabendo aos alunos “não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela”.

Ao apontarmos, a partir da entrevista com a professora da escola em que realizamos a pesquisa, os três elementos recorrentes em relação ao que é ensinado e ao como é ensinado em história, quais sejam a relação história e tema gerador; o conteúdo privilegiado e a preocupação em propiciar, pela história, a compreensão do presente, podemos inferir que, como elementos da organização pedagógica, eles se situam em relação à defesa dos princípios apontados por Pistrak para a escola do trabalho, que estão contemplados nos princípios pedagógicos do MST<sup>67</sup>. Estes princípios

[...] se referem ao jeito de fazer e pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa

---

<sup>66</sup> Por organicidade, o MST compreende a organização do coletivo, no caso de um assentamento, acampamento e mesmo em turmas de alunos na escola, os indivíduos se organizam em equipes de trabalho, núcleos de base, coordenação e direção. O termo organicidade refere-se ao caráter orgânico desses grupos, em que não há uma estrutura rígida ou fixa, é privilegiada a circularidade dos sujeitos em todas as instâncias da organização.

<sup>67</sup> Os princípios pedagógicos do MST são: 1) Relação entre prática e teoria; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes (MST, 1996, p. 11-24).

proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem [sic] haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (MST, 1996, p. 4).

O trabalho a partir dos temas geradores é uma forma de organização escolar adotada por esse grupo social, que orienta a prática pedagógica escolar. Contudo, na intencionalidade de atribuir uma espécie de unificação que objetiva o conhecimento das relações dinâmicas que constituem os fenômenos atuais, como proposto por Pistrak (2000), uma problemática se evidencia ao observarmos que persiste, junto à proposta dos temas geradores, uma listagem de conteúdos mínimos para as diferentes áreas do conhecimento, que não estão necessariamente relacionadas aos temas geradores estudados. Em relação ao ensino de história, esse “desvinculamento” é percebido pela professora, que nos diz:

E na verdade a gente tem algum material do movimento, mas é também, não é assim tão tranqüilo para trabalhar porque, muitos materiais a gente não tem, não é uma desculpa mas, tipo assim, como eu já colocava a gente não trabalha separado, então a gente tenta pegar o que, datas comemorativas, acontecimentos enfim, é o que a gente traz para a sala de aula, o que a realidade tá nos mostrando a gente tenta trazer para a sala de aula, e assim, o tema gerador, o que dá para a gente ir trabalhando, engajando com o tema gerador, a gente trabalha, e senão a gente trabalha em separado. Muita coisa a gente trabalha separado, que nem a semana da pátria... mas assim é não é, como eu vou dizer, muitas vezes a gente, por ser uma disciplina assim, a gente tipo tem o ... digamos o português, matemática, eu na minha avaliação pessoal eu acho que a história fica... acho que a gente deveria trabalhar com mais intensidade, a gente deixa meio que de lado, porque na verdade tu se preocupa em alfabetizar, o português, a matemática, enfim, eu acho que na minha avaliação, a história fica meio que de lado assim né (Entrevista concedida pela professora em 04-10-2005).

O ensino de história desenvolvido na escola do assentamento difere em alguns pontos do conteúdo desenvolvido em escolas regulares de outros sistemas de ensino. Contudo, estão presentes algumas das problemáticas que pesquisadores da área anunciam em suas pesquisas, quais sejam, a centralidade das datas comemorativas como conteúdo de história, o privilégio atribuído à alfabetização e à matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento de outras áreas do conhecimento, e o trabalho com memória, ao invés de história nesse nível de ensino.

Outra diferença substancial que compreendemos que deva ser destacada no conteúdo desenvolvido é o caráter político, em coerência com a proposta pedagógica do MST, já que as datas e os conteúdos desenvolvidos são ministrados com o objetivo de possibilitar a inserção dos excluídos das narrativas históricas, através da opção em trabalhar a história dos trabalhadores e de personagens históricos que são identificados como significativos para o Movimento.

A discussão que Radkau García (1998) empreende ao discutir a aprendizagem histórica e a produção de uma identidade incita-nos a refletir sobre o caráter político do ensino de história, na opção identitária que o MST realiza. Alerta o autor para o caráter cognitivo e para as bases supostamente neutras que temos adotado no ensino de história, como elementos que excluem e negam a presença das emoções na aprendizagem histórica, propondo que aceitemos essa presença como condição prévia para uma nova reflexão sobre o sujeito na aprendizagem (RADKAU GARCÍA, 1998, p. 287). Com efeito, ao refletirmos sobre o ensino de história e a produção de identificações, adentramos o campo da formação, não somente da individualidade e das coletividades, mas o âmbito das emoções, da subjetividade, sem a qual não ocorre identificação.

A lógica da identificação viabilizada pelo ensino de história através de textos, imagens, símbolos, contos etc., comporta elementos que possibilitam ao sujeito Sem Terra desenvolver a socialidade do estar-junto (MAFFESOLI, 1996), a partir de alguns fatores que lhe permitem definir ou não o seu pertencimento, que é uma questão também política.

A questão que essa opção política pode suscitar nos remete a acompanhar um dilema que Radkau García (1998) aponta, qual seja:

Se señala el dilema que conlleva el “manejo de identidades” (“Identitätenmanager”): si la enseñanza de la historia no hace transparente su ubicación dentro de una oferta de identidad y a su vez ofrece identidad – y esto se refiere a todo tipo de identidades: nacional, regional, étnico, etc. – como algo positivo, ¿cómo puede sostener de manera fehaciente al mismo tiempo que las identidades son construcciones, que frecuentemente instrumentalizan la historia para crear determinadas solidaridades de grupo, y que desde luego existen construcciones alternativas (RADKAU GARCÍA, 1998, p.290)?

É fato que o ensino de história, no Brasil, é compreendido na sua potencialidade de formação da identidade de um povo, grupo, nação etc. Mas essa formação, apesar de indicada, nem sempre é situada e, às vezes, é denunciada como negativa. O dilema está posto em qual história ensinar ou em assumir e situar a identidade que a história ensinada produz.

Contudo, também na escola do Assentamento, parece-nos que persiste uma forma de ensinar história que está fundada no espírito de civismo atribuído a essa disciplina num passado recente. Um aspecto que ainda persiste na maioria das escolas e evidencia o peso da tradição ao conduzir os conteúdos pelas datas comemorativas como principal marcador temporal e curricular. Variam apenas os fatos ou personagens heróicos, mas mantém-se a

finalidade de formação histórica de sujeitos identificados com esses fatos e personagens (MIRANDA, 2004, p. 109).

Ao acompanhar o ensino de história na Escola Construindo o Caminho, ficou evidente o observado por Miranda (2004, p. 109) em sua pesquisa de doutorado, o aspecto residual do ensino de história e a presença do calendário histórico como eixo articulador dos conteúdos escolares, “fato que nos remete ao sentido identitário inerente ao ensino de história que se constitui no contexto de institucionalização dessa disciplina”. Esse sentido que se vincula à tradição é reapropriado pela escola do Assentamento de maneira a recontextualizar o fato histórico para a carência de orientação na vida prática, com o objetivo de fazer compreender e explicar a realidade atual, para que os alunos se deixem impregnar por ela, como o apontado acima por Pistrak (2000). Acompanhamos o conteúdo desenvolvido por ocasião da semana da Pátria em 2005.

*Professora: Como amanhã é a abertura da Semana da Pátria, então nós vamos trabalhar um pouquinho para entender o que é que ela significa para nós, para o movimento.*

*[...]*

*Sim, a gente já fez o painel, agora sim vocês vão receber um texto pra ler. A gente conversou bastante, a gente conversou, a gente desenhou, agora a gente vai ler um pouquinho, tá.*

*[...]*

#### INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

O Brasil durante muitos anos pertenceu a Portugal. Os portugueses retiravam produtos daqui e levavam para serem vendidos na Europa. O lucro dessas vendas ficava para o governo Português.

Portugal não permitia que se instalassem fábricas aqui e tudo o que os brasileiros necessitavam comprar de fora tinha que vir de Portugal.

Com o tempo, os brasileiros queriam que o Brasil se separasse de Portugal. Isso aconteceu no dia 07 de setembro de 1822, D. Pedro, foi quem declarou a independência. A nova nação que crescia, continuava com a mesma estrutura, de quando era dependente.

- A grande propriedade concentrada nas mãos de poucos.

- A escravidão que reprimia o povo sempre esteve presente.

Em seguida comentaram o texto.

*A gente vai entender melhor o texto. [...] No texto tem uma palavrinha chave pra gente entender que fala da independência do Brasil, o que é que quer dizer essa palavrinha independência?*

*Vocês já conseguiriam falar o que é que quer dizer Independência? A palavrinha independente?*

*Crianças: Independente???*

*Professora: O Brasil dependia de Portugal. Ele queria ser independente de Portugal.*

*José: Eu sei.*

*Professora: Fala Jonas.*

*José: Portugal queria mandar no Brasil.*

*Professora: A gente vai fazer uma comparação assim pra gente entender. Como é na casa de vocês? Assim, vocês decidem tudo, é... vocês já dizem hoje eu vou em tal*

*lugar, hoje eu vou comprar isso, amanhã vou fazer aquilo ou vocês tem que consultar outras pessoas, como é que é? Eu quero que todo mundo acompanhe a discussão.*

Ana: Consultar outras pessoas né.

Professora: *Consultar outras pessoas. Quem é que são essas pessoas?*

Crianças: A mãe e o pai, os irmãos.

Professora: *A mãe, o pai, a avó, né Elizandra. Os irmãos mais velhos, de repente. Então a gente precisa da autorização dos mais velhos, do pai, da mãe ou outras pessoas. Agora nós vamos ver assim... A gente é dependente ou independente da família da gente?*

José: Eu sou os dois.

Daniel: Eu também sou os dois.

Professora: *Tu é os dois porque Anderson?*

Daniel: A ai, ai, ai...

Professora: *Heim Anderson? Tu é dependente ou independente? A palavrinha é meios esquisita, mas a gente vai ter que entender o que é que é para entender a Independência do Brasil, né. Tu achas que tu precisa do pai e da mãe pra decidir certas coisas, não acha? Então tu precisa, na verdade, da autorização de outras pessoas. Então tu é dependente ou tu é independente?*

Daniel: Independente.

Professora: *Aí quando a gente depende das pessoas a gente é dependente, a gente depende. Independente é quando a gente não depende de ninguém. O Brasil ele... ele era... ele dependia de Portugal, precisava de Portugal e eles queriam a independência, não queriam mais depender de Portugal, porque não tava bom assim. Não é? Então, dos nossos pais a gente é dependente... a gente depende deles, depende de outras pessoas, da comunidade, da família. E quando a gente é adulto... quando a gente é adulto, a gente depende da família ou a gente não depende mais?*

Crianças: Não depende mais.

Professora: *Olha eu sou uma pessoa adulta, a Marizete é uma pessoa adulta, nós decidimos tudo por conta própria ou nós precisamos de outras pessoas?*

José: por conta própria ou pedir pro marido.

Professora: *Umas sim outras não né. Mas assim oh, se a gente vai fazer uma comparação, na verdade esse conteúdo é de 4ª série, mesmo o Brasil ter sido, ter conquistado a independência, mesmo assim o Brasil ainda depende muito de outros países. Tem uma influência muito grande dos Estados Unidos, enfim, o Brasil não decide por conta própria os rumos do país. Por isso que lá no finalzinho do texto fala alguma coisa e a gente vai voltar a discutir. Mas voltando a entender ainda, eu quero que vocês entendam o que é depender e o que é não depender que é a independência. Também a gente não vai entender tudo hoje, mas pelo menos sair daqui já sabendo um pouquinho da independência do Brasil, o que significou, o que é que é, que o Brasil não queria mais depender de Portugal.*

[...]

Professora: *Agora nós já vamos saber o que quer dizer independência do Brasil, já vamos lá amanhã pro ato cívico entender um pouco da independência. Não me desanimem pelo amor de Deus gente!*

Crianças: Sim!!!!Sim!!!!

Professora: *Se uma pessoa pedir para vocês o que é independência do Brasil, vocês sabem responder? Sabem, não sabem? Eu acho. O que é a independência do Brasil? Uhmumumumu .....Um minuto pra todo mundo pensar. O que é a independência do Brasil?*

José: Independência ou morte!!!

Crianças: Risos.

José: Que não queria mais que Portugal mandasse ...

Daniel: no Brasil.

José: Eu não posso cantar o hino nacional?

[...]

Professora: *Os de Portugal vinham aqui.... lá do outro país, eles vinham aqui no nosso país, e eles levavam o que a gente tinha aqui lá pró país deles... ta, e eles...ali no texto diz que eles não queriam que se instalassem fábricas, indústrias, enfim, aqui, porque eles queriam que a gente fosse comprar tudo lá em Portugal, o Brasil indo comprar lá em Portugal era lucro pra eles, ta. Então eles mandavam aqui no ... determinavam o rumo do Brasil... e os brasileiros começaram a ficar espertos, não queriam mais depender deles, e assim foi de muita e muita luta que eles conseguiram ser um país, ser um país independente, não depender mais de Portugal, aí bom, se tornou independente, não precisou mais que lá outro país viesse ajudar e mandar aqui.*

[...]

José: Oh, professora, só que o Brasil pra parar de ser independente de Portugal não precisava crescer . Ele só precisava que as pessoa tivesse... seria mais inteligente pra... prá ser pra ser pra não ser independente do Brasil, nem pra ser de Portugal.

Professora: *Certo. Eu tenho uma perguntinha pra vocês conversarem com o pai e a mãe em casa. Vocês têm um texto que fala da independência do Brasil, já falei que o texto foi só uma idéia, teve uma leitura a gente vai ler em casa, a gente vai aprofundar ele em outros momentos, ta. Aqui no texto, ah...aqui no texto fala que os portugueses vinham no Brasil... os portugueses vinham no Brasil e eles levavam produtos lá prá Portugal, e nós vamos conversar em casa com os pais e com outras pessoas assim, oh, quais eram os produtos que os Portugueses pegavam no Brasil pra vender na Europa, os pais de vocês sabem (Transcrição de fita cassete e anotações do diário de campo de 31-08-2005)<sup>68</sup>.*

A compreensão de um conceito como independência é, com efeito, uma tarefa difícil para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Na aula observada, pudemos identificar que apenas as crianças da 4ª série conseguiram se aproximar do significado da palavra independência. Essa dificuldade em compreender as palavras inviabiliza a construção do conhecimento, pois, como afirma Zamboni (1998a, p. 05) “a compreensão dos sentidos das palavras é de fundamental importância”. Porém, para dar a conhecer esse conceito, a professora se utiliza de uma exemplificação do universo conhecido e compreendido pelos alunos, embora esteja presente um entrelaçamento com outro conceito, no caso de autonomia, nos exemplos utilizados. O que nos parece mais significativo é a tentativa de estabelecer relações entre o universo vivido e conhecido pelas crianças e o conteúdo em estudo. O procedimento adotado parece-nos procedente, pois,

[...] durante o processo de aprendizagem é necessário que o professor trabalhe as representações dos conceitos espontâneos das crianças e a sua capacidade de defini-los. O aluno aprende um conceito no momento em que sabe usá-lo em situações concretas e, paulatinamente, vai interiorizando-o a ponto de aplicá-lo em outras situações: é a chamada transição do conhecimento concreto para o abstrato ou vice-versa (ZAMBONI, 1998a, p.05-06).

---

<sup>68</sup> Realizamos alguns recortes no texto em virtude de sua extensão. Mesmo assim, a transcrição é grande, mas nossa intenção é dar a conhecer a aula desenvolvida sobre essa temática, mais especificamente a introdução da temática com alunos de 1ª a 4ª séries que, nesse dia estavam todos no mesmo período na escola em virtude da grande quantidade de chuva ocorrida na parte da manhã que impossibilitou às crianças se deslocarem até a escola.

O trabalho com esse conceito, possivelmente não tenha sido compreendido por todos os alunos, considerando-se que na sala de aula havia crianças de 1ª a 4ª séries, cujas idades variavam entre sete, oito e nove anos. A diferenciação por níveis de ensino foi considerada pela professora em outros momentos, principalmente nos exercícios prescritos. O nível de dificuldade dos exercícios foi distinguido em dois grupos: 1ª e 2ª e 3ª e 4ª séries<sup>69</sup>. O estudo da temática semana da pátria foi desenvolvido também em outros dias da semana.

No dia 07 de setembro observei que, na parede da sala de aula, estava fixado um painel que havia sido confeccionado no dia 05 de setembro de 2005<sup>70</sup>. Em letras de fôrma, como título, observamos a expressão “**INDEPENDÊNCIA DO BRASIL**”. Abaixo, em meio a três folhas de papel sulfite que continham as frases “Uma nação é independente e soberana quando decide por conta própria seu destino”; “Antes éramos dependentes de Portugal, hoje somos independentes. Mas na verdade, nada se modificou” e “O que significou o grito do Ipiranga para milhares de trabalhadores? A escravidão continua reprimindo a vida de tantos seres humanos construtores das riquezas nacionais. A grande propriedade concentrada em poucas mãos” estavam dispersas as palavras LUTA, POVO, BRASIL<sup>71</sup>.

No início da manhã, as crianças fizeram uma mística. Dois alunos entraram com a bandeira do Brasil, ao som da música Ordem e Progresso. Enquanto os dois alunos seguravam a bandeira, outros alunos acompanhavam a música. Ao final da música, a bandeira foi colocada em meio aos alunos, no chão. A professora então propõe que conversem sobre o dia de hoje.

Professora: *Hoje se comemora o dia da Independência. O Brasil pára para comemorar a Independência. No dia sete de setembro se costuma fazer desfiles, mas não está mais se fazendo como no passado.*

José: O nono lá em São Luiz acha que não vai ter desfile lá...

Professora: *No MST a gente tem outro jeito de comemorar, tanto que os alunos do município estão lá em Dionísio, desfilando e nós não, por 2 motivos.*

*Primeiro porque não fomos convidados;*

*Segundo nós discordamos dessa prática e nesse ano não foi discutido.*

*Os alunos do município vão desfilar com a camiseta do PROERD, nós não concordamos, foi feita toda uma discussão e jamais iríamos desfilar com a camiseta do PROERD. É um programa que vem dos Estados Unidos, e no Rio Grande do Sul tivemos uma experiência em que o PROERD foi realizado numa escola de Assentamento e uma criança comentou que o pai tinha arma em casa e a polícia foi na casa do pai e desarmou a família.*

*Todo ano o pessoal desfila com o grito dos excluídos. Sábado o pessoal foi na conferência de saúde e o secretário de saúde falou para uma vereadora, quando*

---

<sup>69</sup>O estudo da temática semana da pátria foi desenvolvido também em outros dias que acompanhei pessoalmente e, quando isso não foi possível, observei os registros dos alunos nos cadernos.

<sup>70</sup> Em conversa com a professora, ela nos informou que a atividade do painel havia sido desenvolvida no dia 05 de setembro de 2005.

<sup>71</sup>As frases que compunham o painel foram extraídas do CALENDÁRIO HISTÓRICO DOS TRABALHADORES, elaborado pelo setor de educação/formação, 2 ed, São Paulo: 1998.

*discutiam a questão da saúde como direito: “O tempo de vocês mandar já passou, agora quem manda somos nós”. Hoje também se comemora a 1ª ocupação que aconteceu em 1979 no RS, na fazenda Macali Brilhante. Esse é o entendimento que se tem sobre o desfile 7 de setembro.*

*Vamos ouvir a música Ordem e Progresso [Todos ouviram a música].*

Professora: *Que mensagem essa música passa para nós?*

Crianças: *Que é pelo amor à Pátria que nós marchemos nas ruas.*

Professora: *O que é pátria?*

Criança: *Essa eu não sei.*

Professora: *Essa música foi feita numa marcha do MST. O conteúdo dela é muito importante. Nós temos uma bandeira, mas não desrespeitamos essa, mas queremos um país de outro jeito. Com as bandeiras vermelhas, queremos fortalecer essa aqui (aponta para a Bandeira do Brasil). Se conseguirmos a revolução, quem sabe a bandeira será outra. Mas pátria é o quê?*

José: *A pátria não é o Brasil?*

A professora escreveu no quadro:

**PÁTRIA**

Solicitou aos alunos que procurassem no dicionário o significado da palavra Pátria. Procuraram, e o Luis leu para os demais, que também já haviam encontrado o significado da palavra:

Luis: *É o nome dado à terra em que nascemos.*

Em seguida os alunos copiaram do quadro um texto.

#### **PÁTRIA AMADA**

O nosso movimento, nossa comunidade, nossa família também fazem parte da nossa pátria. Por isso devemos ter amor e respeito com aquilo que é nosso e do coletivo. Para que o nosso lugar seja um lugar bom de viver, ele precisa ser cuidado e preservado por todos nós.

Por isso somos um movimento organizado que lutamos por uma PÁTRIA diferente<sup>72</sup>.

*Após a cópia do texto a professora comentou:*

*Todo o trabalho que é desenvolvido no assentamento sobre o cuidado com ele é o que a gente quer, que as crianças e adolescentes cuidem e façam ele cada vez mais bonito. O INCRA assentou aqui 60 famílias, como sendo o que a terra comporta de pessoas. Os pais sempre se perguntam se essa terra dará também para os seus filhos. Terá terra para todos se a gente buscar meios de produção que possamos produzir muito nessa terra tão bonita. Os nossos sonhos podem se realizar aqui nessa terra. O que vocês sonham, o que vocês querem ser quando crescerem?*

José: *Quando eu morava em São Luiz o que eu mais queria era morar num lugar que todo mundo se ajudasse. Estou ansioso para começar a trabalhar.*

Luis: *Eu queria ser um Sem Terra<sup>73</sup>.*

---

<sup>72</sup> Esse texto foi transcrito para os alunos, mas acreditamos que ele tenha sido elaborado ou reelaborado pela professora a partir de folhetos e jornais produzidos pelo MST, pois não foi possível localizar sua fonte nos materiais que consultamos, nem nos livros didáticos disponíveis na sala. Os livros didáticos não foram utilizados para nenhuma atividade enquanto estivemos realizando nossas observações.

<sup>73</sup> A professora me explicou no intervalo que o Luis disse que queria ser um Sem Terra porque o pai dele está querendo entrar no movimento, pois atualmente é agregado num sítio próximo ao Assentamento e recebe um salário mínimo mensal para trabalhar lá, mas sua esposa não é assalariada e não pode trabalhar na terra, apenas ter um horta, não podem criar galinhas, nem plantar para a subsistência nas terras do proprietário, pois ele não permite. Como o pai do Luis tem convivido bastante com o pessoal do assentamento e percebe que eles têm uma qualidade de vida melhor e não são explorados, manifestou o interesse em ser assentado. Contudo, conversou com a coordenação do Movimento no Estado que lhe explicou que há todo um processo, que ele teria que ir para um acampamento para depois ser assentado. Assim, a questão está sendo encaminhada pelo movimento. No início de minhas visitas percebia que o Luis sempre marcava a sua diferença em relação aos demais, e as crianças do Assentamento também marcavam esta diferença, mas apenas em relação a condição de assentado ou não, pois nas atividades e brincadeiras eles estavam integrados. As atitudes de marcação da diferenças, geralmente eram feitas

Professora: *Meu anjo, você já é um sem terra, você só não é do movimento ainda.*

Antonio: Quero ser agricultor, lutar para conseguir terra.

Mateus: Meu sonho é trabalhar no coletivo ajudando uns aos outros, ser agricultor.

Alice: Ficou em silêncio.

Professora: *A Elisandra não quer falar, então a gente respeita. Que bom que vocês estão pensando assim, porque no outro dia vocês responderam diferente, não sei se é porque a Marizete está aqui, mas fico feliz que vocês estejam pensando assim.*

Professora: *E para ser agricultor, é preciso estudar?*

Crianças: Sim!!!

Professora: *Para o movimento precisa estudar muito para ser agricultor, tanto é que se faz o curso TAC (Técnico em Administração Cooperativada). Tem que estudar e buscar formação melhor.*

Em seguida, dirigimo-nos ao refeitório, e depois as crianças fizeram o intervalo. No retorno, receberam uma bandeira do Brasil para adornar com sagu colorido, o que fizemos até o final da aula, mas não conseguimos terminá-la, pois foi trabalhoso, e as crianças capricharam muito. Ao final da aula, as tarefas do dia, definidas por equipe, foram realizadas e nos despedimos (Transcrição de fita cassete e anotações em diário de campo - 07 de setembro de 2005)<sup>74</sup>.

No dia 08 de setembro, as atividades sobre a independência do Brasil tiveram continuidade, em forma de comentário das respostas concedidas aos alunos na pesquisa que eles realizaram com pessoas da comunidade, como podemos acompanhar pelo registro no caderno de um aluno:

Nós entrevistamos algumas pessoas da comunidade para que se posicionassem em relação a independência do Brasil. A maioria não estão satisfeitos porque tem muita fome, miséria, desemprego, sem terra e roubo (CADERNO DE ALUNO, 4ª série – 08 de setembro de 2005).

Nos textos oferecidos aos alunos por ocasião da semana da pátria, bem como nos diálogos e nas atividades desenvolvidas por eles, observa-se que há uma preocupação em partir da realidade, em estabelecer as relações entre o vivido pelo grupo social como concepções políticas e o ensinado pela história. Essa preocupação se evidencia no estabelecimento do diferencial, pela professora, quando ela aponta que há uma diferença entre a comemoração da semana da pátria para os demais sujeitos de outras escolas e “para nós do movimento”, bem como quando evidencia a postura do grupo social em relação à participação da escola nas atividades comemorativas da semana da pátria no município.

---

como negação, com um certo ressentimento da parte do Luis e as crianças, filhas de assentados, manifestavam essa diferença no sentido de não ser um deles e ser diferente, e por isso não entender algumas coisas. Mas o Luis cantava o hino dos Sem Terra e parecia se desligar, ou fazer outras coisas quando o assunto era sobre o movimento. Hoje o percebi muito diferente, como se fosse um Sem Terra, mas que de fato é sem-terra, como foi expresso e cuidadosamente acolhido na fala da professora.

<sup>74</sup> A reprodução de todo o desenvolvimento da aula, turno da manhã, com a 2ª e 4ª série do ensino fundamental, apesar de longa, nos pareceu muito rica para que optássemos em recortar partes do observado. Intencionamos com essa longa transcrição, possibilitar aos leitores acompanhar a riqueza de elementos para análise, desde o conteúdo trabalhado à prática pedagógica desenvolvida pela professora. Deixemos que o campo fale, que lance interrogações, que responda o que perguntamos.

A história ensinada pela escola do Assentamento Conquista na Fronteira, no enfoque atribuído ao estudo da independência do Brasil e ao conceito de pátria, em nossa percepção, apesar de ter sido trabalhada de forma a identificar o significado desses conceitos e da comemoração da independência para esse grupo social, não conseguiu romper com o caráter generalizante e abstrato denunciado por Citron (1990), como uma característica do conhecimento histórico próprio da escola moderna. Ao discutir o ensino de história, essa autora já nos alertava para o caráter generalizante da história ensinada na escola, pois, segundo ela,

[...] a escola ocidental, ao generalizar a todos a herança escolar pretendeu, por um lado, fazer de todos os jovens os herdeiros da *paideia*, da memória cultural da elite e, ao mesmo tempo, decidir do seu futuro profissional e social, segundo as normas do seu insucesso ou sucesso. Contradição insuperável e projecto impossível mascarado pelo discurso dum pseudo-igualitarismo que se exprime na fórmula ambígua de “a igualdade de oportunidades” (CITRON, 1990, p. 112).

A observação da autora, em relação ao que denomina como memória cultural da elite, refere-se ao que comumente é prescrito nos programas oficiais do ensino de história na França, mas que muito se aproxima do que ainda presenciamos no ensino de história no Brasil.

A história escolar é a memória dos Estados e das suas guerras, ela não é a dos povos “felizes” ou das colectividades pacíficas (as quais “não têm história”), nem das obras silenciosas do trabalho quotidiano que não têm arquivos, nem das actividades pacifistas, desapossadas de história, como os motins de 1917 ou as prisões de Louis Lecoin, nem da destruição dos ecossistemas ou das culturas milenárias por um produtivismo sem freio (CITRON, 1990, p. 96).

No Brasil, conforme já indicamos anteriormente, o ensino de história não se diferencia em relação aos esquecimentos, privilegiando, em determinados momentos de nossa história, o Estado, a Nação e a construção de uma identidade nacional.

No caso em estudo, apesar do esforço e da intenção em estabelecer uma relação necessária entre o vivido pelas crianças e o conteúdo de história, a partir da discussão acerca do significado da linguagem utilizada, permanece uma lacuna que adjectiva o ensinado como algo distante e abstrato. Essa abstração, como já mencionamos, a partir de Citron (1990), pode ser compreendida pelo caráter generalizante e abstrato que o ensino de história assume mediante o projeto moderno de escolarização. A escola moderna se constitui sobre bases que não correspondem ao vivido pelas classes populares. Por esse projeto, a história a ser ensinada transforma-se em informação, a despeito de uma experiência que as ações humanas do passado poderiam propiciar às novas gerações, principalmente, se ocorresse um relato que permitisse aos sujeitos aprendentes sentirem-se pertencendo a essa história.

Outro elemento determinante nessa não apropriação do ensinamento pelas crianças está na forma como o conteúdo é viabilizado, um texto que não é uma narrativa histórica, que dificulta “acompanhar” uma história. Para Rüsen (2001, p. 160-161) “o sentido histórico requer três condições: formalmente, a *estrutura* de uma história; materialmente, a *experiência do passado*; funcionalmente, a *orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo”. Ora, esses elementos estão presentes no caso da narrativa histórica sobre Che Guevara, mas não se encontram no texto sobre a independência do Brasil. É um texto por demais abstrato para a compreensão de crianças nessa faixa etária. Pode ser compreendido como uma produção historiográfica, mas não como uma narrativa com sentido histórico na definição de Rüsen (2001). Para este mesmo autor, há uma diferença entre a produção do conhecimento histórico e o ensino da história, pois,

[...] as perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história. De um lado, trata-se do quadro de referências da interpretação histórica (eventualmente sob a forma de teorias da evolução social) e de regras de procedimento, de acordo com as quais tais teorias são concretizadas pela experiência histórica (por exemplo, a reconstrução hermenêutica das intenções de ações humanas passadas ou o tratamento estatístico de mudanças econômicas); de outro lado, as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação. É nessa comunicação que se forma, intencionalmente, a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 50-51).

Nosso interesse nessa pesquisa não se refere a compreender como o conhecimento histórico produzido pela ciência história é “didatizado” e assumido pelo ensino de história, mas apontamos essa diferença que nos parece crucial para compreender que a racionalidade que orienta a ciência e o ensino pode inviabilizar a aprendizagem histórica. Há que se compreender que não podemos trabalhar unicamente com uma racionalidade, mas pensar em racionalidades que compõem os anseios da sociedade plural, em que diferentes grupos sociais reivindicam o direito à sua cultura, à sua forma de interpretar a história.

A história ensinada na escola tem uma tradição de trabalhar com uma única racionalidade, com uma única “leitura” do passado, caracterizando-se, assim, como abstrata e generalizante. Em relação ao texto trabalhado na escola em estudo, o destaque, em relação ao mobilizado pela professora ao trabalhar a semana da pátria com seus alunos, que diferencia a história ensinada na maioria das escolas dos sistemas de educação, está na criticidade às formas de comemoração da semana da pátria e à situação de dependência social, econômica e cultural do Brasil, hoje, em relação à autonomia de gestão, como a pátria em que vivemos. Porém,

sobre o fato histórico que é a independência do Brasil, e nesse âmbito, a escola não consegue desenvolver um trabalho que permita aos sujeitos se sentirem pertencentes e co-autores dessa independência, mesmo alertando para o caráter dependente que nosso país vive. Não estamos defendendo uma aceitação e defesa dos atores “oficializados” pela historiografia tradicional. Contudo, o sentimento de pertencimento é também condição para que lutemos por uma pátria livre. Essa experiência de pertencimento, para que ocorra, necessita de outra forma de tratamento do fato histórico, que opere em outras instâncias, para além da informação do que ocorreu no passado, como veremos posteriormente, ao analisarmos o trabalho de memória e história desenvolvido através da narrativa histórica como memória, com a comunidade. Valemo-nos mais uma vez de Citron (1990, p. 113), que afirma e questiona a finalidade do saber escolar. Vejamos:

O fim proclamado da escola é transmitir “o” conhecimento e “o” saber. Podemos fazê-lo sem nunca nos interrogarmos acerca do que se transmite? Que cosmogonia, que concepção do homem neste fim do século XX? Que instrumentos forjar e quais os que para nada servem na confusão dos programas escolares cristalizados na sua estrutura anacrônica por um modo de redação anônima e burocrática? A história, memória escolar, não pode ser uma memória para as crianças e jovens das nossas escolas. Ela não lhes fala acerca de um passado que lhes diga respeito (CITRON, 1990, p. 113).

A autora advoga por uma memória reencontrada, como possibilidade da abertura da escola para a vida, defendendo um saber vivo. Este toma em consideração, “nos seus enunciados e práticas, os seus próprios efeitos no corpo e no imaginário dos Sujeitos implicados e na instituição “social-histórica” na qual é produzido” (CITRON, 1990, p. 116). Portanto, a compartimentação dos saberes, sua profissionalização, necessitam ser compreendidos como uma produção dos homens, e como tal podem ser questionados quanto a sua legitimidade, considerando-se os interesses presentes na forma como foi produzido o poder intelectual da civilização. Ocorre que, para a autora, na atualidade, vivemos uma crise escolar que demanda uma sociabilidade diferente de novos modos e pensamento de vida. Para ela:

Uma educação centrada no Sujeito é prioritária no contexto de desestruturação social e cultural que é o da nossa época. Ela necessita que a instituição escolar seja desburocratizada para romper com um sistema de saberes que só se “agüenta” pela defesa dos territórios profissionais, nos quais a lógica conjunta do poder de Estado e das pressões corporativas encerrou o conhecimento (CITRON, 1990, p. 116).

A postura em defesa da pluralidade e da diversidade, implica “derrubar” os muros dentro dos quais a escola foi constituída. Esse fechamento da escola à diversidade e à pluralidade não é característica exclusiva das escolas inseridas em contextos que não os

assentamentos e acampamentos do MST. Mesmo no interior do contexto de assentamento e acampamento, quando a escola é assumida pelo estado, ela é enquadrada dentro da lógica estatal, e mesmo com o enfrentamento da comunidade com o estado para que a escola seja pública, muitos elementos estão arraigados na tradição escolar.

Citron (1990, p. 120) encaminha sua discussão na defesa de uma pedagogia da memória, que se organizaria segundo vários campos, como referentes ou marcos pedagógicos comuns a todos os professores e válidos para diferentes idades, com a finalidade de “formar a *aptidão do sujeito em inscrever-se na duração*. Poder-se-ia organizar a pedagogia da memória em torno da seguinte tipologia (discutível como qualquer classificação)”.

O primeiro tipo trataria da memória da espécie, memória de origem, que abordaria o itinerário da biologia à cultura. Esse tipo de memória consideraria a origem das sociedades arcaicas, os mitos, contos, lendas, poesia e literatura antigas, representações religiosas etc. Segundo ela, esse conhecimento das origens nos mergulha na longa duração.

Poderia assim organizar-se à volta do tema *origens* uma rede ou uma malha pedagógica feita de seqüências diversas, que uniria por um lado, o rigor e relatividade duma abordagem científica e, por outro, o mito, a poesia, a arte, o simbolismo religioso das narrativas de origem (CITRON, 1990, 121).

Memória de origem que poderia aproximar a ciência da arte, numa tentativa de rompimento com uma forma bastante engessada de formação própria do sistema escolar, uma herança iluminista que se capilarizou nas práticas educativas modernas.

Em seguida, Citron (1990) propõe as *Memórias culturais, sociais, populares, do tempo longo*, que corresponderiam à memória da *diferença*. A aceitação do outro, a desmistificação do racismo. Adverte que é impossível nomear todas as memórias étnicas, sociais, culturais, mas possível é a definição do campo teórico de sua existência. Tratar-se-ia da reabilitação e da construção de memórias camponesas e operárias, dos pedreiros, das costureiras, pescadores, prostitutas etc, para fazer um trabalho de memória (CITRON, 1990, p. 123-124).

Como um terceiro campo da memória, indica a *História imediata, memória dos meios de comunicação, memória do século*. Esse eixo seria o responsável pela memória do tempo curto, que exigiria seqüências de história do século XX. Entende que, nesse tempo curto, o jovem se sentiria implicado pelo acontecimento e estabeleceria uma relação significativa com esse conhecimento. Como forma de uma história “contemporânea”, esse eixo se efetivaria a partir de conhecimento e leituras de temas da atualidade. Sem se constituir em uma história

exaustiva, mas com enfoque para a realidade vivida. Sem desconsiderar que a memória do tempo curto “requer o apelo às longas durações para explicar o terceiro mundo e as aculturações patogênicas provocadas pelo imperialismo” (CITRON, 1990, p 125-126).

A proposta de ensinar história sob a orientação desses três eixos, segundo a autora, é uma forma de recorrer a uma antropologia histórica que englobe todas as histórias possíveis. Adverte-nos de que não se trata de negar a ordenação cronológica, mas também não podemos trabalhar com frisos cronológicos com datas inassimiláveis. A proposta assenta-se na idéia de “organizar o passado em torno de alguns grandes marcos” (CITRON, 1990, p. 129), respeitando-se patamares de idade das crianças e rompendo com seriações que restringem programas e conteúdos. Defende, para tanto, um desbloqueamento do sistema escolar, que implica descentralizar as administrações e desburocratizar a estrutura em que opera o sistema escolar. As reflexões devem ocorrer em nível nacional, tanto no âmbito epistemológico como prático, em relação aos saberes que escravizam professores, pais e alunos, como aquilo que a escola deve ensinar. Trata-se de repensar os moldes em que esses saberes foram cunhados, e se no presente eles ainda respondem às problemáticas vivenciadas pelas sociedades. Citron (1990) faz a defesa de que a educação tenha o sujeito como centro e não uma cultura e uma ideologia presentes na historiografia tradicional.

Nas palavras da autora:

A educação do Sujeito, de todos os Sujeitos, na escola não é, de maneira nenhuma, renúncia ao Saber mas remodelação, reconstrução de um saber que reencontrou sentido. Isso requer, bem entendido, uma outra formação dos professores, mas sobretudo um alargamento da concepção do papel educativo e uma desprofissionalização do espaço escolar por meio da abertura da escola à sociedade e a colaboração das famílias e dos adultos não-docentes na tarefa comum: a educação de uma juventude que viverá no século XXI, em condições mentais e sociais sem precedente na história da humanidade (CITRON, 1990. p. 129).

As discussões propostas por Suzanne Citron parecem-nos muito próximas da prática da Pedagogia do Movimento Sem Terra. Porém, observamos que a tradição superou a proposta em alguns momentos, como, por exemplo nos textos oferecidos. A interação possibilitada pela prática pedagógica da professora, no entanto, parece-nos situados em relação ao proposto por Citron (1990), pois importava significar os conceitos, estabelecer relações como o conhecido, refletindo sobre o ensinado. Possivelmente, a insistência da professora em conceituar “independência” e “dependência” seja uma ação pedagógica que, ao ensinar história, faz muita diferença, uma vez que conhecer o significado das palavras, que são constituídas

culturalmente, pode significar a construção do conhecimento ou impossibilitá-lo, pela negação do acesso a ele. Negação que se efetiva em exclusão, ao não possibilitarmos que as crianças estabeleçam pontes entre o universo conhecido e o desconhecido, nas situações de aprendizagem.

É tomando por referência o que Citron (1990) aponta para a escola, isto é, uma educação centrada no sujeito, que relacionamos o discutido pela autora com o que é proposto pela Pedagogia do Movimento Sem Terra que, ao longo de sua existência, vem construindo outro jeito de ensinar e aprender, como pudemos acompanhar no tópico *história como princípio educativo*.

A história de uma nação não constitui-se unicamente pelas vozes dominantes. Mesmo que durante muito tempo ela se mantenha como um discurso homogeneizante, convive com outras vozes e outras versões do passado, variando entre uma e outra os elementos mobilizados e disponíveis para sua sedimentação. Frequentemente essas vozes silenciadas irrompem sob a forma de protestos e em situação de enfrentamento. É nesse contexto que compreendemos a reivindicação e a denúncia efetivada pelo Movimento Sem Terra por uma história que seja a sua história.

Uma história que não se resume ao ensino de história na escola, mas tomada como um princípio educativo pelo Movimento, porque pensada como elemento pedagógico de formação do sujeito Sem Terra.

Investigar a constituição da identidade do sujeito Sem Terra pela narrativa histórica incitou-nos a retomar novas velhas questões que, ao longo da história da História, suscitam controvérsias, promovem debates e sempre se recolocam quando novos contextos as questionam. Tocam em problemas, como a verdade, a história negada, silenciada, os heróis esquecidos, as outras histórias que não foram contadas. Se as velhas questões aportam no horizonte como novas, nem tão novas podem parecer as respostas, pois muitos delas já se ocuparam, e antes de as entendermos como ultrapassadas, mais uma vez é necessário retomá-las e recolocá-las nestes novos contextos. Ferro (1981, p. 15) já anunciava, em seu prefácio à obra “Falsificações da História”, que o “passado não é o mesmo para todos, como ainda a sua recordação se modifica para cada um de nós ao correr do tempo: tais imagens mudam à medida que se vão transformando os saberes, as ideologias, à medida que se altera, nas sociedades, a função da história”. Mudanças que são concretizadas no ensinado e na forma de ensinar.

Acompanhemos a narrativa de Odacir, um menino Sem Terra sobre a sua experiência com o ensino de história:

O menino Curioso<sup>75</sup>

Eu sempre fui um menino curioso, então desde quando comecei a ir na aula gostei de aprender; a professora jogou um livro e começou a falar da história do Brasil, mas ela mais lia o livro.

Falou que o Brasil tinha 500 anos graças a um homem chamado Pedro.

Pedro? Era um homem estranho, mas decorei o nome dele. Então eu queria ser um Pedro, porque ele era um herói, lutou, sofreu, conseguiu vencer a luta e ganhou o Brasil.

Passaram-se dois anos, mudou a professora, veio em nossa escola um professor chamado Rosalino. Eu estava meio constrangido porque nunca um professor tinha ministrado aula para mim.

Este professor começou a falar de monumentos, falou de navios, de repente ele me perguntou. Você menino, sabe o que é o MST? É um tipo de movimento. Certo, disse o professor, e acrescentou: Vocês moram em assentamento, então vamos trabalhar bastante nessa linha. Eu sabia aquilo porque meus pais haviam me falado algo sobre isso.

O professor disse mais, neste ano vamos trabalhar algumas histórias que estão um pouco distorcidas em nosso Brasil.

Poxa! Eu pensei. Sobre o Brasil eu já sabia quase tudo. Mas fiquei ouvindo.

O professor falou: Pessoal não sei se vocês já sabiam mas o Brasil tem milhões de anos. Nossa! Quando o professor falou isso, quase caí. Fiquei pensando como assim? Pois eu sabia que ele iria fazer 500 anos!

O professor disse: Nem tudo o que está escrito nos livros está certo, mas nem tudo está errado e esta história do Brasil está muito mal contada.

Falou dos homens primatas, dos índios e por último falou do famoso Pedro. Então a partir daí eu disse, não quero mais ser Pedro famoso, mas um índio humilde.

Com isso eu descobri que o tal Pedro não era o que estava escrito nos livros.

Neste ano eu aprendi que nem tudo está certo e nem errado. Por isso temos que nos manter informados e inovando nossos conhecimentos. Devemos nos manter atualizados neste mundo desigual, nesta sociedade que distorce os fatos históricos, que nos enganam com ou através da mídia e das elites.

De nada adianta comemorar com festas e farturas, as farsas de 500 anos de Brasil, se milhões de brasileiros passam fome, miséria e desemprego nesta sociedade criminosa, por falta de alguém distribuir certo as rendas e empregos, salários...

(MST, p. 14-15, 2001).

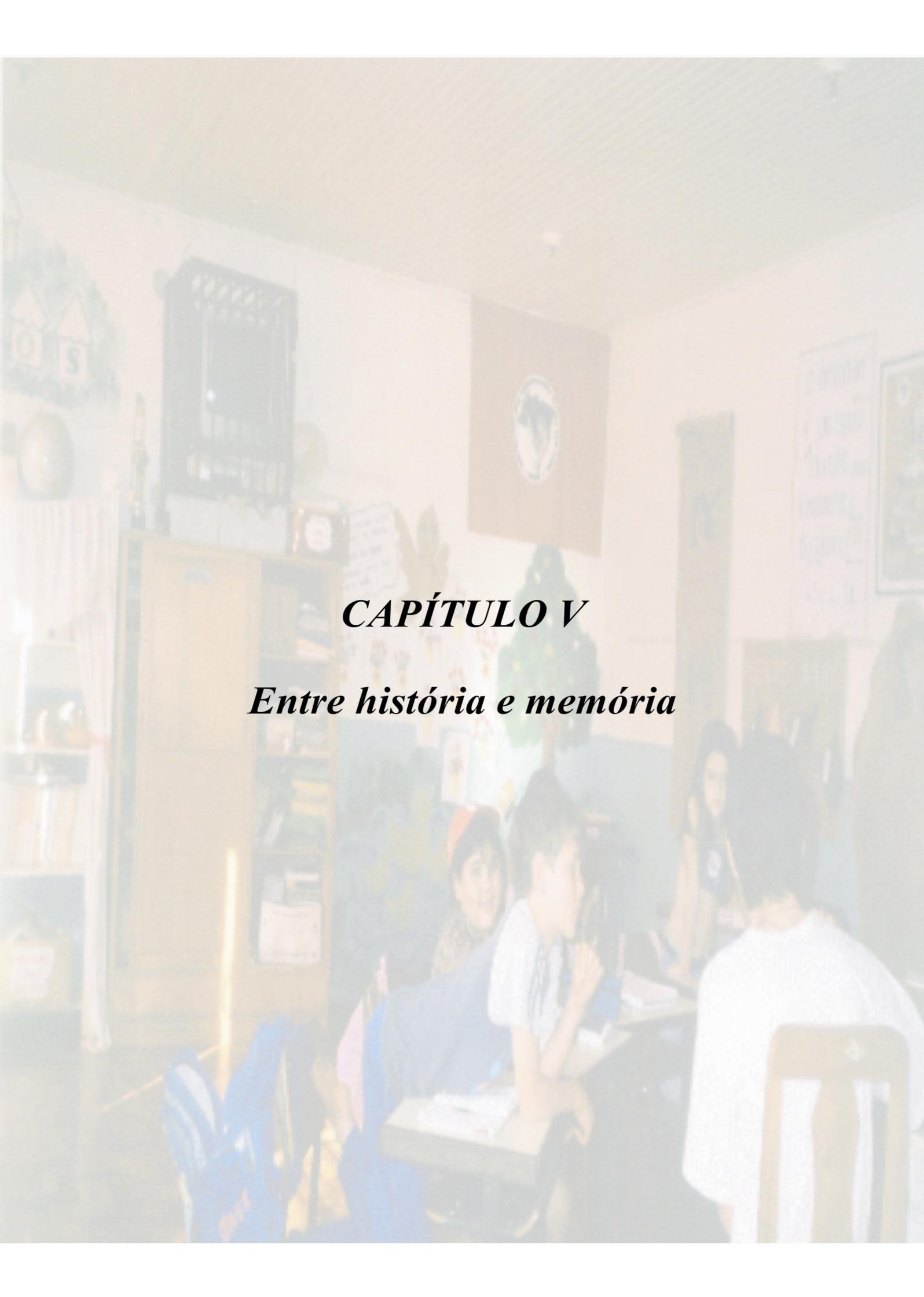
Nem tudo está certo, nem tudo está errado, e é preciso que estejamos alertas e pensemos, também, se, ao “descolonizar” a história, não estamos utilizando os mesmos instrumentos do colonizador, negando aquela em nome de outra, mais verdadeira, mas também unilateral. Assim, a defesa de Citron (1990) parece-nos muito coerente, de que é necessário que contemos todas as histórias possíveis. Além de contar, Schewndler e Gehrke (2003), ao discutirem a escrita da história dos assentamentos e acampamentos como parte do processo de alfabetização, afirmam que

---

<sup>75</sup> Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. **Brasil quantos anos você tem?** Setembro de 2001. Concurso nacional de redações e desenhos realizado pelo MST em 2000.

O processo de refletir permanentemente sobre a história do assentamento, a história do Movimento e a história da humanidade, não de forma fragmentada, mas articulada, a partir das ações práticas do cotidiano e de seus desafios, possibilita às mulheres e aos homens do campo compreenderem-se enquanto sujeitos de uma história, construtores de uma cultura, de uma identidade (SCHEWNDLER; GEHRKE, 2003, p. 20).

A identidade é um elemento central na organização do Movimento Sem Terra, pois, destituídos da palavra, os sujeitos que entram para o Movimento necessitam se apropriar da palavra para reconstituírem sua identidade, possivelmente “extraviada” nos processos de exclusão e marginalização sofridos. Resgatar a sua história, e nela identificar como eles se tornaram o que são, implica significar a sua condição de trabalhadores Sem Terra em relação à história humana, resgatando, na sua história, a dignidade perdida para reconstruí-la, produzindo uma identidade, um quem somos. Resgate que é viabilizado nas histórias narradas, ouvidas e interpretadas, em que a apropriação da história pela memória produz a identidade Sem Terra, porque lhes diz respeito, lhes afeta em sua intimidade, em sua individualidade, em sua vontade política de fazer a história.



## ***CAPÍTULO V***

### ***Entre história e memória***

## 5. CAPÍTULO V

### 5.1. Entre história e memória: elementos da formação da identidade Sem Terra

É o dia 08 de outubro de 2005. Um sábado, que nasceu ensolarado, depois de muitos dias de chuva no Assentamento Conquista na Fronteira. No assentamento, todo dia 08 de outubro é rememorado e comemorado como o “Dia do trabalho voluntário”, uma celebração à morte de Che Guevara, ocorrida no dia 09 de outubro do ano de 1967, na Bolívia. [...] No salão comunitário, na parede lateral, branca, uma pintura da face de Che Guevara ocupa todo o espaço. As pessoas adultas entram e se acomodam nas cadeiras, e as crianças ocupam a primeira fileira. São adultos e crianças de todas as idades, desde aqueles que nem sequer aprenderam a caminhar, até aqueles cujas marcas do tempo orgulham sua experiência de vida. O tom é solene... Uma mulher, em meio às pessoas, pergunta em voz alta: *Quem foi? Quem foi Ernesto Che Guevara de la Sierna?* Todos se erguem e, acompanhados pelo som do violão, cantam a música “Sonhar grande” (Anexo 02).

Enquanto cantam, um homem entra no recinto portando uma imagem de Che Guevara, estampada sob o mapa da América Latina, e se posta à frente, segurando a imagem de mais ou menos 1m de altura por 80 cm de largura. Após o canto, as pessoas se sentam, e a mulher que antes perguntava, agora, com a voz pausada, caminhando suave e lentamente, sempre se dirigindo aos presentes, narra a cronologia da vida de Che Guevara, do nascimento à vitória do Movimento Revolucionário em Cuba, até sua morte na Bolívia. Em seguida, a mística prossegue com a participação de jovens, mulheres e homens que, ao questionamento da narradora sobre o pensamento de Che em relação aos militantes, aos jovens, às mulheres, ao trabalho e ao trabalho voluntário, erguem-se, cada qual a seu tempo, e se dirigem aos presentes, fazendo a leitura de excertos escritos por Che Guevara. O intuito é orientar as ações de militantes, jovens, homens e mulheres na realização da revolução socialista, prescrevendo o papel de cada um na referida transformação social. Todos se erguem e cantam a música “Se não houver amanhã” (Anexo 03), enquanto o homem afixa a imagem de Che na parede. [...]

Em seguida, um vídeo sobre a vida de Che Guevara é exibido aos presentes, aplaudido com entusiasmo ao ser finalizado. Assim que encerrados os aplausos, todos os presentes cantam o hino do Movimento Sem Terra e finalizam a celebração, bradando com o pulso esquerdo erguido: **Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nós somos companheiros! Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nós somos companheiros! Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nos somos companheiros!** [...] (TRANSCRIÇÃO DA FITA DE VÍDEO E DIÁRIO DE CAMPO- 08-10-2005)<sup>76</sup>.

A experiência histórica vivenciada nessa prática comemorativa remete-nos à reflexão sobre qual e como a história é mobilizada para tornar-se mestra da vida, expressão utilizada por Koseleck (2006) para indicar o objetivo pedagógico da história, em que as experiências alheias nos motivam para repetir os sucessos e repelir os fracassos no presente. Contudo, ao retermos a narrativa empreendida naquele momento comemorativo e revermos o vídeo gravado na oportunidade, nos surpreende o sentimento de pertencimento que ela suscita naquele grupo social, bem como o de identificação individual e coletiva com o narrado, como se fosse um conto de memória, em que um acontecimento importante é rememorado como celebração por

---

<sup>76</sup> A transcrição completa dessa atividade está como anexo 04.

esse grupo<sup>77</sup>. Rememoração celebrada que nos indica que a “[...] convocação do passado, os apelos à memória coletiva manifestam ainda a busca de respostas para a necessidade de enraizamento, para a necessidade de se situar em um mundo onde as referências são instáveis” (BALANDIER, 1999, p.46).

A busca de uma memória coletiva na convocação do passado por meio da rememoração e da celebração reafirma o que apontávamos no primeiro capítulo, quando situávamos a necessidade de enraizamento como elemento constituinte dos processos de identificação. Contudo, convém que atentemos que não é de qualquer passado que se trata, mas de um passado que contenha elementos com os quais o grupo se identifica, presentes nos processos “em que o laço social mostra-se enfraquecido” e naqueles em que, “a relação com o passado faz as vezes de remédio para essa carência”. Uma relação que “é instada a re-ligar por meio de uma continuidade valorizada, de dar um patrimônio para repartir, mesmo quando este é gerador de artifícios de interpretação, de disputas e confrontos” (BALANDIER, 1999, p. 51).

A fragilidade identitária dos sujeitos sem terra parece situar-se no “antes” do Movimento, quando movidos pela *necessidade*, compreendida nos aspectos materiais que viabilizam a existência, bem como na necessidade do estar-junto e re-ligar-se a um grupo social, buscam o fortalecimento de laços sociais enfraquecidos em suas trajetórias como indivíduos, cujas referências anteriores de identificação foram abaladas nas experiências fracassadas de inserção social.

Identifica-se, assim, uma ruptura entre o “antes” e o “depois”, ou como indica Balandier (1997, p. 20), “quebra-se o acordo do homem com a sociedade e a cultura, quando se forma o projeto de um novo começo, de uma re-criação pela qual tudo fica em jogo - as ligações dos homens com as forças que os dominam e suas relações mútuas”. A ruptura pode ser compreendida como um re-início, em que outras relações se fundam, no objetivo de ordenar o desordenado, aqui compreendido como o tempo/espço em que a vida com alguma ordem que fizesse sentido para os sujeitos não era mais possível. Foi necessário um recomeço e a ordenação do caos. Recomeço que se projetou em outras formas de conviver, de produzir, de

---

<sup>77</sup> Compreendemos a narrativa biográfica de Ernesto Guevara de La Sierna como uma narrativa histórica. Contudo o ato de comemoração adquire, na prática narrativa desenvolvida, as características de rememoração e celebração mais aproximadas da memória que da história, pois, no narrado dá-se a apropriação da história pela memória. Portanto, o título deste capítulo, “Entre memória e história: elementos da formação da identidade Sem Terra”, foi assim indicado com o objetivo de deixar ver a oscilação entre memória e história na produção da identidade Sem Terra.

se relacionar e de viver sob outros valores, para re-ligar-se ao mundo pelos laços de memória que os re-significaram e lhes permitiram re-fundar a existência.

Contudo, o “depois” e o “ainda”, no Movimento, revelam-se e afirmam-se como instâncias em que a produção de uma identidade, bem como a produção da vida, é constantemente alimentada nas práticas de memória e pelas narrativas históricas, sedimentando laços sociais e, assim, possibilitando a constituição de um patrimônio de passado.

No processo em que o passado é convocado para sedimentar uma memória por meio de narrativas históricas que permitem a esse grupo re-ligar-se, estar-junto e assim pertencer, a prática da celebração revela-se fundante nos processos de identificação. Essa prática é desenvolvida pelo grupo social em estudo, tanto na escola como na comunidade, como mística.

Segundo MST (2002), a mística é o mistério que impele a marcha, que move os Sem Terra, “que somente quem faz pode sentir o sabor”. Ela surge do “entusiasmo pela busca do novo, ainda escondido, que se move e desenvolve a mística” (BOGO, 2002, p. 22).

No Caderno de Cultura, número 2, intitulado “O vigor da mística”, escrito por Bogo (2002)<sup>78</sup>, há toda uma reflexão sobre a mística como concepção e prática do Movimento Sem Terra. Todas as ações são compreendidas como compondo a mística que, liga a ação a um universo significativo. Esse universo significativo perpassa todas as reuniões, todos os encontros, as concepções de vida e de mundo do Sem Terra e revela uma relação de profundo respeito com o outro, com a ética, com a beleza, com as relações, com as comemorações e celebrações. Aponta cinco elementos que sustentam e conduzem a mística que, para o Movimento, não se restringe apenas ao ato que inaugura os encontros ou as comemorações/celebrações, mas é compreendida como o mistério, *mysterion*, que faz e se deixa fazer.

O primeiro elemento indicado por Bogo é “a causa e os sonhos”, em que estão ligados os sonhos e os objetivos. A mística faz a causa, ao mesmo tempo que brota e se alimenta da causa (2002, p. 53). O segundo elemento é “a consciência” que, subdividida em consciência histórica, ecológica e jurídica e do direito possibilita que a história “ajuda a concluir simbolicamente a vitória interrompida pela repressão”. A consciência ecológica possibilita “desenvolver hábitos de cuidado com tudo que nos rodeia e a estabelecer bons exemplos para

---

<sup>78</sup> A autoria do caderno de cultura nº 2, no documento, consta como MST. Porém, como também está indicada a autoria de Ademar Bogo, utilizaremos o sobrenome do autor, seguido do ano, para indicar MST, 2002. Nas referências bibliográficas manteremos MST, 2002.

que as crianças e jovens tenham a quem seguir”. A consciência jurídica e do direito ajuda “a perder o medo da lei e das estruturas de poder” (2002, p. 59-69).

Como um terceiro elemento indica “a ética e a moral” que se refere à organização dos lutadores. Como mística esse aspecto possibilita questionar os princípios como verdadeiros ou falsos, a reflexão, o cuidado com a obra que se constrói e a manutenção da coerência política, como uma força que alimenta a mística. O quarto elemento é apontado o como “a simbologia”, em que os componentes místicos são evidenciados a partir da vida camponesa, como o sentimento de pertença; a contemplação; os sons e a devoção. “A arte” é escolhida como o quinto elemento, indicando os sentimentos, os gostos, impressões, imaginação, etc. É a forma de materializar o belo. Em todas as atividades e em todos os objetos, Bogo (2002) aponta para a importância estética, que compreende como o campo do sensível, sem o qual, para ele, não há revolução.

Entre os elementos indicados e trabalhados nesse caderno, chama-nos a atenção o minucioso e sensível tratamento dispensado aos sujeitos que compõem o MST. Na palavra do Movimento dirigida aos seus membros parece estar estabelecido um diálogo, em que o texto responde às interrogações reais daqueles que convivem nessa organização. Assim, quando aponta a pertença, a contemplação, os sons e a devoção como alguns dos componentes da simbologia, observamos que há uma intencionalidade em evidenciar que as ações dos militantes e dirigentes necessitam considerar também esses elementos como parte da organização, como elementos que vinculam os sujeitos entre si e com o Movimento. Como afirma o autor

A luta não se resume em força e inteligência apenas, mas com elas se misturam sentimentos, vontades, paixões, crenças, melodias, superstições e uma infinidade de elementos que obrigam uma organização social tratar com muita sinceridade, se quiser alcançar vitórias políticas com desenvolvimento cultural” (BOGO, 2002, p. 126-126).

Essa mistura de pessoas, sentimentos, sonhos, terra, luta, devoção, fé, símbolos, bandeiras, camisetas, mitos etc. pode, num primeiro olhar, parecer contraditória, mas preferimos usar o termo ambigüidade, como já referenciado anteriormente, para nomeá-la provisoriamente, pois que esses elementos estão presentes na prática social e política dos sujeitos Sem Terra. Possivelmente, o entrelaçamento desses elementos evidencie o mistério da mística, um “mistério do bem querer”, como o nomeia Bogo (2002, p. 180).

Uma afirmação do autor, que nos parece ilustrar o entendimento do MST em relação a essa composição que pode parecer contraditória num primeiro olhar, pode nos ajudar a compreender a complexidade das dimensões atribuídas pelo Movimento ao fazer humano. Bogo (2002) narra sua visita a Cuba em 2001, quando visitou o Mausoléu em que estão depositados os restos de Che Guevara, que guarda vários objetos utilizados pelos guerrilheiros que estiveram com ele na Bolívia. Entre os objetos, estava um escapulário usado por um dos guerrilheiros, ao que Bogo (2002, p. 125) afirma:

Seria de espantar se não tivéssemos a maturidade política suficiente para analisar que o guerrilheiro, do alto de sua consciência revolucionária, que dispôs da própria vida para chegar ao socialismo e, quem sabe, tivesse muito mais mérito que muitos santos, não renegou sua crença e morreu com o símbolo dela pendurado no pescoço .

Decorre dessa afirmação que a “mística deve saber equacionar as contradições entre a ingenuidade e a consciência política” (2002, p. 125).

Ao observarmos a complexidade de elementos que estão presentes na composição do MST, ou, talvez pudéssemos inferir, no acolhimento do Movimento ao ambíguo e ao contraditório como composições sociais, ocorre-nos o que Balandier (1997, p. 23) expressa em relação ao mito:

O mito aborda, em sua linguagem própria, a ambigüidade do social e o aleatório que o afetam: ele resulta de uma oscilação *necessária* entre aliança e enfrentamento, ordem e desordem. A sociedade é mostrada como o produto da negociação e do compromisso, da dificuldade e de uma liberdade que pode tornar-se excessiva.

O mito assim descrito pelo acolhimento da ambigüidade e do aleatório na afecção sofrida, remete-nos a compreender que a mística não é o mito, mas que o Movimento apresenta essa característica mítica ao representar um re-começo, ao acolher a ambigüidade e o aleatório, ao trabalhar na tensão entre as contradições e ao conferir aos sujeitos a sedimentação de uma identidade que não nega as trajetórias individuais, mas trabalha com elas em favor de uma mística que move os sujeitos e lhes permite associar-se a um passado que, nas práticas da memória e nas narrativas históricas é compreendido como coletivo.

Os novos começos almejam, então, como afirma Balandier (1997, p. 26), “a ruptura com a história vigente no sentido de provocar a chegada da história desejada”. Portanto, o tempo em que os novos começos se inscrevem é o tempo histórico, em que o passado abandonado significa a desordem, aquilo que obstruía o caminho para um futuro desejado.

[...] novas ordens regem as condutas, provocam movimentos de dissidência, introduzem ritualizações que convertem a esperança em ação. O mito trabalha na

esteira da ação, passa por cima dos homens para se realizar, estabelece sua relação com as potências simbólicas das quais eles pensam ter o apoio, ele alimenta a palavra 'quente', que dá a certeza que o mundo pode e vai mudar. A história está longamente marcada por essas revoluções fundadoras, ou de inovações religiosas, que engendram primeiro uma liberação e uma re-criação no imaginário e acabam por transformar o real (BALANDIER, 1997, p. 26-27).

Ao compreender o mito, não como mito original, mas como o mito de novos começos, inscrito no tempo histórico, realizador da ruptura do acordo dos sujeitos com a sociedade e como horizonte em que se projeta uma nova sociedade, é tentador realizarmos uma aproximação do MST com o mito dos novos começos, pois possivelmente seja esse um dos motores de sua permanência como movimento de massas, cuja atualização é operada na constante renovação do mito pelas ritualizações que “convertem a esperança em ações”.

No grupo em estudo, as comemorações e as celebrações evidenciam práticas ritualísticas que se repetem ciclicamente nos aniversários do Assentamento, nas datas significativas para esse grupo social, como é o caso do dia do trabalho voluntário em que Che Guevara é lembrado, e cuja rememoração é ritualisticamente praticada. A forma como procede o grupo, tanto nos aniversários como no dia do trabalho voluntário, aproxima-se do ritual, ou melhor, assume a forma de ritual.

O rito age sobre os homens por sua capacidade de emocionar; o rito coloca-os em movimento, corpo e espírito, graças à coalizão de meios que provoca. [...] Apela à função imaginária. [...] O rito requer a crença e a legitima para a participação na vida de um além universo humano banal; ele a reativa, mas associando-a a um jogo onde a simulação dá forma a outro tipo de real, a um sobrenatural – mesmo que os participantes possam ter consciência dessa simulação, enquanto dominados pelo efeito ritual (BALANDIER, 1997, p. 31).

Na constituição da identidade Sem Terra, o ritual assume uma das principais formas de convocação do passado, seja como prática de memória ou como narrativa histórica, reativa os sonhos para uma vida ideal, ou melhor, para um ideal de sociedade, mais solidária, justa e principalmente uma sociedade em que prevaleçam os valores socialistas. Observemos que o passado convocado é o de homens e mulheres que se sensibilizaram com os excluídos da história e explorados por outro grupo social, quando não fossem eles mesmos integrantes desses grupos. Assim, Che, Zumbi e Antonio Conselheiro, bem como outros inúmeros personagens históricos, representam para o grupo em estudo uma identificação.

O processo de identificação na compreensão de Maffesoli (1996) “preside, em geral à fundação de toda agregação social, seja ela qual for”. Sem esse processo, o autor afirma que é impossível “compreender os grandes movimentos de multidões, as revoltas e as revoluções

que, do século XVIII aos nossos dias, marcaram os grandes acontecimentos que fizeram essa história pela qual se interessam os políticos, os politiquinhos e outros observadores sociais” (MAFFESOLI, 1996, p. 326).

No processo de identificação, com efeito, o identificar-se se dá em relação a alguma coisa. Retomando a Paidéia, o autor lembra que a formação do homem ocorre a partir da transmissão de valores de uma geração à outra. Processo que não acontece à revelia dos sujeitos, mas dissolve-se em práticas, concepções, formas de compreender a realidade cumprindo a função de reforçar o laço social, instalando um pertencer. Da mesma maneira, Maffesoli (1996, p. 327) indica que é “a partir da sedimentação desses valores que se opera a valorização de algumas atitudes típicas. Essas são ilustradas por grandes figuras: o herói, o gênio, o santo”.

As figuras que ilustram a identificação, segundo o autor, exercem uma fascinação sobre o grupo, proporcionando o fortalecimento do laço social. Essa identificação atravessa tanto o indivíduo como o coletivo. O fortalecimento do laço social, também operado pelas figuras de identificação, indica então que o processo de identificação perpassa uma dinâmica social, em que tanto os indivíduos como o coletivo, ressoam, o que evidencia que “a identificação com um ideal dominante só vale na medida em que permite um conformismo que é, antes de tudo, tranquilizadora” (MAFFESOLI, 1996, p. 330). Ou seja, há um encontro entre figuras de identificação, indivíduos e coletivo.

Ao pensarmos nas figuras de identificação apontadas por Maffesoli (1996) parece-nos procedente questionarmos o ensino de história como um âmbito do conhecimento que, conforme analisado no capítulo anterior, historicamente assumiu e ou lhe foi atribuída a função de produzir a identidade da nação, de atuar no campo das identidades. Assumindo ou não a função de produzir identidades, parece-nos que este campo necessita retomar algumas discussões que, ao invés de estarem superadas, continuam latentes, principalmente diante das incertezas que nos assaltam ao nos perguntarmos: o que ensinar, qual história, para que ensinar história?

Quintanar (1998, p. 295) afirma que

El sentido de pertenencia a una comunidad que lo sustenta [*identidad*], y la certeza de su existencia en una sociedad siempre cambiante [*conciencia histórica*], son dos de las necesidades ingentes del hombre actual, en medio de las incertidumbres que las crisis del capitalismo, en su fase neoliberal, desparrama en todos los ámbitos.

Pensemos que o afirmado por Quintanar, antes de ser anacrônico, insustentável, retrógrado, não advoga em favor de um ensino de história que desconsidere a atualidade, em que múltiplas identidades emergem, revelando o caráter múltiplo e compósito dos processos de identificação vividos por indivíduos e coletividades. Contudo, essa explosão de identidades demonstra que o desejo de pertencer prevalece, e que talvez “o ideal-envolvido valha menos enquanto valor objetivo, que enquanto favorecimento da fusão grupal” (MAFFESOLI, 1996, p. 330). Inúmeras são as tribos urbanas, as seitas, as religiões etc., cuja agregação revela o que o sociólogo denomina de uma pulsão do estar-junto, em que conta menos o objetivo e mais a possibilidade de estar em comunidade.

Uma característica desse tempo em que

[...] um desejo de globalidade onde, ligado a outros, cada um vive a felicidade de ser plenamente si próprio. É, de certo modo, o retorno de uma perspectiva mítica e simbólica. Mítica, pois, aproximando-se de sua etimologia, isso restaura a cadeia de união, a divisão de uma convivência de iniciados; simbólica, pois são mantidos juntos os diversos componentes da pessoa (MAFFESOLI, 1996, p. 325).

O surpreendente é que o espírito desse tempo, ao suscitar fraturas nos referenciais institucionais do passado, como sindicatos, partidos, igreja etc., irrompe em (re) organizações, em novos arranjos sociais pelos quais os homens evidenciam a necessidade de re-ligar-se, de conviver, de compartilhar, ensinando-nos que “de um modo paradoxal, a pessoa pode ser, ao mesmo tempo, uma individualidade como em si mesma e uma parte de um ser coletivo” (MAFFESOLI, 1996, p. 350).

Talvez seja nesse paradoxo que necessitemos rever nossas idéias em relação aos processos de identificação e sua relação com a sociedade que desejamos formar, tendo como um dos elementos para a concretização da sociedade almejada, a educação<sup>79</sup>.

E para compreender o presente, advogamos, com Quintanar (1998), que a história é a área do conhecimento que nos mostra o fundamento do presente. Somente conhecendo como nos tornamos o que somos, ouvindo-se as vozes dos inúmeros grupos sociais que reivindicam o seu direito à memória e à história, compreenderemos como nos tornamos países

---

<sup>79</sup> Não cremos que a educação sozinha possa transformar a sociedade, mas também não podemos crer que aquilo que realizamos todos os dias letivos nas salas de aula não contribua para um projeto de sociedade. Nos últimos anos, a desilusão sofrida por educadores e alunos tem produzido uma espécie de vergonha em assumir que a educação pode transformar a realidade, cuja defesa é comumente taxada de ingênua. Contudo, tanto em uma como em outra situação, atuamos sim a favor ou contra um projeto de sociedade. A ingenuidade desfez-se, pois que a neutralidade não existe, nem no conteúdo e nem no método.

“subdesenvolvidos”. Diferentemente de outras ciências, para Quintanar (1998, p. 298) “*la historia es una ciencia que se cultiva para ser enseñada*”.

A advertência de Quintanar (1998) procede, se conseguirmos compreender que é necessário, principalmente aos países menos desenvolvidos, que

[...] revisen suas ideas para dotar de un nuevo fundamento a la vida del ser humano, sea a partir de una compilación renovada de lo ya expresado antes por múltiples ideólogos, o bien em función de nuevas aportaciones, que integren un sentido de identidad – com pertenencia a una o varias comunidades -, y de conciencia – como certeza de su existência en, y a pesar, del cambio (QUINTANAR, 1998, p. 295).

Para esta autora, a mais importante função da história, seja como ensino escolar ou outras formas de dar a conhecer a história como livros, artigos, conferências etc., em que se divulga o conhecimento histórico é “*la forja de la identidad y de la conciencia histórica en quien lo percibe*” (QUINTANAR, 1998, p. 299).

Ao refletir sobre a formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira, é necessário que explicitemos como essa identidade, a partir de um determinado passado, que é convocado para desempenhar essa função, sedimenta-se na relação com as narrativas históricas e as práticas de memória. Na tentativa de sistematizar essa formação pela história narrada e pelas práticas de memória, elegemos o pertencimento como um conceito amplo em que opera a formação da identidade. O pertencimento está sendo aqui compreendido como o elemento com o qual os processos de identificação trabalham, na perspectiva de que a identificação acontece em relação a uma classe social, a um grupo religioso, a um grupo étnico, a um santo ou herói, a um gênero, a uma nação etc. Assim, o pertencimento aqui enfocado será o dos sujeitos Sem Terra com o Movimento Sem Terra, a partir de uma narrativa histórica e uma prática de memória desenvolvidas no âmbito da comunidade do Assentamento Conquista na Fronteira.

A escolha de qual passado é convocado para comemorar e ou celebrar a memória e a história de um grupo indica com qual passado esse grupo se identifica. O **pertencimento** dos sujeitos, no caso em estudo, antecede a comemoração, mas essa reforça os laços sociais entre os sujeitos do grupo, que tem em comum mais um elemento de identificação. Assim, ao tomar a vida de Che Guevara para a rememoração e celebração, há uma identificação do grupo com os fatos e com o personagem que protagonizou alguns acontecimentos históricos. Acompanhemos um excerto da narrativa empreendida na mística no dia do trabalho voluntário:

[...] 1928 – nasce no dia 14 de junho Ernesto Che Guevara de La Sierna, na cidade de Rosário, Argentina. 1930 – surge pela primeira vez a crise de asma, doença que o acompanharia durante toda vida. 1933 – a família de Guevara muda-se para Alta Gracia, até Che completar 16 anos. Em 1935, inicia seus estudos na escola local. Em 1945 termina seus estudos secundários e muda-se com a família para Buenos Aires. Matricula-se na faculdade de medicina de Buenos Aires. Em 1946 começa a trabalhar na direção municipal. 1947 – período de férias, realiza um passeio de bicicleta pela Argentina. Percorre 4.700 km. Seus primeiros textos de pensamentos foram escritos nessa viagem. Em 1948 sai do emprego nas vias públicas e engaja-se numa viagem de navio. Nessa viagem interessa-se ainda mais pelos problemas políticos do país. 1949 – Che cada vez mais adota uma vida sem fronteiras. Passa a aparecer em lugares finos, mal vestido e maltrapilho, já mostrando o seu despojamento dos bens materiais. Em 52, Che veio ao Brasil pela primeira vez. Em 53, conclui o doutorado em medicina, especializou-se em doenças alérgicas e vai para a Guatemala, mas é obrigado a sair após o golpe dos Estados Unidos. Em 1955 encontra-se pela primeira vez com Fidel Castro e decide participar do movimento revolucionário de Cuba, que visa derrubar Fulgêncio Batista, ditador em Cuba. Em 1956, no dia 25 de novembro, Che parte no lago para ocupar Cuba. No comando está Fidel Castro. Che é o médico dos revolucionários. Em 1957, o grupo revolucionário instala-se em Sierra Maestra e de lá organiza a revolução cubana. Os revolucionários sofrem violência, ataques do exército de Batista. Che torna-se um guerrilheiro como ninguém. Em 58, queda do governo cubano. VITÓRIA DO MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO!

A narrativa da biografia de Che Guevara permite aos sujeitos conhecer minimamente a vida do Che revolucionário, destacando alguns **valores** que o revestem de características específicas como um homem comum, que também sofre de asma, ou seja, apesar da enfermidade, ele se torna um internacionalista ao adotar uma vida sem fronteiras. Ele também assume os seus estudos de forma séria, já que os conclui. Faz uma opção de classe, ao seguir o movimento revolucionário, abandonando uma carreira promissora como a da medicina. Como revolucionário, torna-se um guerrilheiro como ninguém. Os revolucionários cubanos sofrem violência, mas conquistam a vitória.

Outro elemento que caracteriza o passado convocado no processo de identificação é a **origem**, seja em relação ao acontecimento ou ao personagem que protagoniza o fato. Assim, o acontecimento convocado é a vitória do movimento revolucionário de Cuba, em favor do socialismo, e o personagem é Che Guevara que, mesmo não tendo nascido pobre, faz uma opção de classe, pois demonstra o despojamento pelos bens materiais. Zumbi, Antonio Conselheiro, Che Guevara, Dandara, Roseli Nunes, Ghandi, Margarida Alves, Olívio Albani e tantos outros são oriundos de grupos marginalizados e excluídos dos processos produtivos, ou então, fizeram uma opção de classe ao situarem-se na defesa de transformações sociais. Contudo, nas narrativas engendradas, esses homens e mulheres são apresentados como valorosos heróis na compreensão de alguns, mas sem perder a sua humanidade que, como os

Sem Terra, podem sofrer doenças, sentir medo, errar, avançar, recuar, repensar, sem perder nunca a esperança.

Um terceiro elemento a observarmos refere-se à **ação** desses homens e mulheres como antecessores na luta por justiça, por terra, por dignidade, por trabalho, conforme o expresso na comemoração acima descrita. A luta como elemento de identificação, quando convocada nas comemorações e celebrações, como na transcrição sobre Che Guevara, comporta ensinamentos para uma boa luta, indica caminhos, exemplifica como age um revolucionário, estabelece motivações para o agir, orienta o militante.

*[...] Che Guevara tinha os olhos abertos e serenos e um sorriso que para eles significa o descaso, mas para o resto do mundo, simplesmente amor. Che morreu como ele queria. Lutando. Nesse instante a música suave que toca ao fundo da narrativa é aumentada e por alguns instantes é somente esse o som que se ouve no salão. Em seguida a música é diminuída e a mulher retoma a narrativa perguntando: O que será que Che nos diz sobre os militantes? Um jovem responde: Sobre os militantes Che nos diz assim: Devo dizer correndo o risco de parecer ridículo que o verdadeiro revolucionário é guiado por grandes sentimentos de amor. É impossível pensar em um autêntico revolucionário sem esta qualidade. Talvez seja um dos grandes dramas do dirigente. Esse deve unir o espírito apaixonado a uma mente fria e tomar decisões dolorosas sem que nem um músculo se contraia. Os nossos revolucionários de vanguarda têm que idealizar esse amor aos povos, às causas mais sagradas e torná-los únicos, indivisível. O jovem comunista não pode estar limitado pelas fronteiras de um território, deve praticar o internacionalismo proletário e senti-lo como causa sua [...]*

Penso que a primeira coisa que deve caracterizar um jovem comunista é a honra de ser um jovem comunista, junto a isso um grande dever para com a comunidade que estamos construindo, com nossos semelhantes enquanto seres humanos e com todos os homens do mundo. Ao lado disso uma grande sensibilidade frente a todos os problemas, uma grande sensibilidade à injustiça, um espírito inconformado cada vez que aparece algo de ruim, vindo de quem quer que seja. O jovem militante comunista deve questionar tudo que não se compreende, discutir e pedir esclarecimentos daquilo que não é claro. Estar sempre aberto para receber novas experiências. O jovem comunista deve propor-se a ser o primeiro em tudo. Lutar para ser o primeiro e sentir-se incomodado quando ocupa outro lugar em qualquer coisa. Lutar para melhorar e ser um exemplo vivo, o espelho por onde se refletem os companheiros que ainda não pertencem ao grupo. O jovem comunista também deve se sacrificar ter um grande espírito de sacrifício, não apenas para jornadas enormes, mas para todos os momentos. Sacrificar-se para as conquistas das pequenas tarefas, para cumprir com seu trabalho. O que se coloca para todo jovem comunista é mostrar-se essencialmente comunista humano, ser tão humano que o aproxime do melhor do humano (EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA FITA DE VÍDEO E DIÁRIO DE CAMPO – 08-10-2005).

Na compreensão das crianças entrevistadas, Che é “um deles”. Para elas, as características de um guerrilheiro, no campo da origem, da ação e dos valores, indicam o pertencer ao MST:

Quem foi Ernesto Guevara de La Sierna?

*Foi um lutador que ele sempre queria ajudar os pobres, até ele se formou de médico pra cuidar das pessoas que tinham uma grave doença que ninguém queria ajudar eles e ele também tinha largado tudo a família, a casa dele só para ajudar os pobres.*

O que mais você sabe dele?

*Que ele, também nessa luta por direito, ele conheceu muitos companheiros como o ... era o... o...*

E o Che, era do MST ou não?

*Era.*

Por que você acha que ele era do MST?

*Porque ele era igual nós. Tentava ajudar os pobres, botar eles no acampamento, organizar eles pra eles conseguir uma terra (José – 09 anos)*

O que você sabe do MST?

*Eu sei que eles lutam bastante e... que o Che era do MST. Daí eles lutavam junto com o Che.*

Quem foi o Che?

*O Che foi um homem que lutava e um dia ele tava lutando e daí ele morreu.*

E ele era do MST?

*É.*

Porque você acha que ele era do MST?

*Ah, porque ele ajudava as outras pessoas, e ele também assim, as outras pessoas também ajudavam ele, porque ele sofria de asma. Daí só. (Ana – 08 anos)*

E a história do Che Guevara você sabe qual é?

*Sim.*

Você saberia me contar alguma coisa?

*Sim.*

Então me conta.

*Eu entendi que o Ernesto um dia ele viajou de moto...*

O que ele fez nessa viagem de moto?

*Ele foi se acampar num lugar que não sei o nome, e daí mostraram diz que ... diz que não conseguia ir e diz que ele era muito amigo das pessoas, era amigo, diz que quando um tava com frio ele dava a camisa dele pros outros, era muito amigo das pessoas.*

Você acha ele importante?

*Sim.*

Por quê?

*Porque ele é uma pessoa de amizade com as outras.*

Ele era do MST?

*Sim.*

Por que você acha que ele era do MST?

*Porque sim.*

O que você acha que é importante saber do Che?

*É importante por causa que ele era amigo de todo mundo, ele não deixava ninguém passar fome (Alice – 8 anos).*

E o Che Guevara, quem foi, você sabe?

*Sim. Foi um homem que foi procurado pela polícia.*

Por quê?

*Porque ele ajudava as pessoas a conseguir terra, e os policiais não queriam.*

O que mais você sabe do Che?

*Eu sei que ele fugiu, ele roubou armas ...*

Onde ele lutou?

*Ele lutou lá no... como é que era... ele lutou lá no... no MST.*

O Che Guevara era do MST?

*Sim.*

Por que você acha que ele era do MST?

*Ele ajudava as pessoas e ajudava a conseguir terra para os outros.*

E o MST faz isso?

*Sim. Ele tem que lutar para conseguir terra (Antonio – 08 anos).*

Quem foi Ernesto Guevara de La Sierna?

*Ele foi um homem, que tinha... que ele era querido assim, emprestava as coisa, quando tava com frio emprestava o casaco, quando alguém estava de pé descalço ele emprestava o tênis, Daí ele começou a ter uma doença assim como asma, daí ele cresceu e o sonho dele era ajudar aqueles que ... que eram pobres que não tinham direito a nada. Daí ele foi, deixa eu ver, pra Cuba, e daí ele ajudou bastante os pobres, daí eles conseguiram vencer os ricos daí eles conseguiram ter uma mudança, daí ele veio para a Bolívia ajudar mais gente, daí ele veio daí ele começou a ser caçado. Daí ele tava num mato escondido, sofreu muito, daí ele tava numa escola ele foi pego, e daí..., morreu.*

O Che era do MST?

*Ele só lutava pelo do direito das pessoas.*

Ele era ou não do MST?

*Acho que não.*

Por que você acha que não?

*Por que naquela época não existia o MST. Daí ele gostava de ajudar as pessoas, os pobres (Mateus – 09 anos).*

Quem é Olívio Albani?

*Que ele e Che lutaram muito para conseguir ajudar os outros. O Che era de uma família bem pobre. Daí o Che quando as crianças tavam com frio na escola ele emprestava o casaco. Daí ele era muito amigo das pessoas.*

E o Olívio Albani?

*Também, porque o Olívio Albani ele quis matar o Che.*

Por que ele quis matar o Che?

*Porque o Olívio quis matar.*

O Che Guevara era do MST?

*Sim.*

Por que você acha que ele era do MST?

*Porque ele ajudou as pessoas a resgatar a terra, produzir (Lucas – 09 anos).*

A identificação que as crianças realizam entre Che Guevara e o MST, com efeito, procede por um processo em que o que identifica, ou melhor, o que caracteriza o pertencer de Che ao MST, em todas as narrativas com exceção de uma criança, são os valores, a origem e a ação<sup>80</sup>.

Ao dizer que ele “era como nós. Tentava ajudar os pobres, botar eles no acampamento, organizar eles pra eles conseguir uma terra”, está explícita a compreensão de um si mesmo coletivo identificado com o protagonista da história, que sendo “como nós”, era do MST, definindo uma relação identitária no âmbito da origem.

Entrelaçada à origem, a ação de Che também aparece como algo que identifica Che ao MST, permeada pelos valores.

---

<sup>80</sup> Não constituiu nosso objetivo nessa análise indicar as interpretações como corretas ou equivocadas, mas demonstrar como as crianças compreendem a história de Che Guevara no que se refere ao processo de identificação efetivado por elas.

Ele foi um homem, que tinha... que ele era querido assim, emprestava as coisa, quando tava com frio emprestava o casaco, quando alguém estava de pé descalço ele emprestava o tênis, Daí ele começou a ter uma doença assim como asma, daí ele cresceu e o sonho dele era ajudar aqueles que ... que eram pobres que não tinham direito a nada. Daí ele foi, deixa eu ver, pra Cuba, e daí ele ajudou bastante os pobres, daí eles conseguiram vencer os ricos daí eles conseguiram ter uma mudança, daí ele veio para a Bolívia ajudar mais gente, daí ele veio daí ele começou a ser caçado. Daí ele tava num mato escondido, sofreu muito, daí ele tava numa escola ele foi pego, e daí..., morreu (Mateus – 09 anos).

Para as crianças, a relação de pertencimento é estabelecida a partir do que parece ser considerado mais significativo no entendimento que eles constroem sobre o Movimento, como uma instância que “ajuda as pessoas a conseguir terra para os outros”, anunciando uma de suas compreensões sobre o significado de participar do movimento. Ao questionar José sobre sua resposta em relação ao Che, de que “ele era igual nós”, perguntei qual seria a diferença em ser do MST ou não. Ele elabora sua resposta marcando o que compreende como diferença, a organização.

Você acha que vocês são diferentes das outras pessoas?

*Todo mundo é igual.*

Mas se quiséssemos achar alguma diferença, assim entre vocês que são do MST e quem não é do MST, qual é a diferença?

*Nós do MST somos muito organizados, pra... nós somos todos organizados e os outros que não são do MST eles sempre trabalham, às vezes sozinho, às vezes eles tem muito... nunca eles querem trabalhar, não querem ficar pobre, porque eles acham que a vida de pobre é muito difícil.*

Você acha que a vida de pobre é difícil ou fácil?

*É difícil (José – 09 anos).*

O que aparece como demarcação da diferença, a organização, a luta pela terra e a experiência coletiva em que uns ajudam os outros a ter terra, explicita as bases em que a identidade Sem Terra é construída na argumentação que as crianças evidenciam na entrevista ao serem questionadas. Contudo, o que lhes permite estabelecer essas relações de identificação é a história narrada, o conhecer a narrativa histórica de Che Guevara e também a vivência das práticas de memória nos atos coletivos de comemoração, em que a história é trabalhada como a memória do grupo. Além da atividade comemorativa, anteriormente ao dia do trabalho voluntário, as crianças estudaram a história de Che Guevara, o que certamente as instrumentalizou para acompanhar a atividade desenvolvida na comunidade do Assentamento.

Em relação ao trabalhado na escola e na comunidade, a diferença pode ser localizada na forma como cada momento e espaço viabilizou essa aprendizagem. Como já acompanhamos o trabalho da escola no capítulo anterior, propomos prosseguir pela análise da comemoração

realizada por meio da rememoração e da celebração pela comunidade do Assentamento, como uma experiência narrativa.

### 5.1. A narrativa como elemento de formação

08 de outubro de 1967. Depois de nove meses de combates nas selvas da Bolívia, com grandes baixas, falta de munição, pouco apoio das populações camponesas, Che Guevara e seus guerrilheiros batiam em retirada, perseguidos pelo exército boliviano apoiado pela CIA. Che sofria fortes e seguidas crises de asma, que o debilitavam muito. Procuravam escapar ao maciço cerco por uma garganta chamada Quebrada Del Yuio. Mas a batalha estava perdida. Che disparava sua M2 até o momento que ela foi atingida por uma bala no cano, ficando inutilizada. Auxiliado por um boliviano, Simon Cuba, apelidado de Willi, Che tentou escalar uma das margens da garganta, num último esforço para escapar e separou-se do companheiro. Foi alcançado por um soldado, soube-se posteriormente tratar-se do sargento Bernardino Uanca, que reproduziu o que Che lhe disse naquela hora. *“Não atire, sou Che Guevara, valho mais para você vivo do que morto”*. Willi também foi preso e os dois foram levados para a escola do vilarejo La Higuera. Lá foram amarrados e deitados no chão. A escola era uma construção de taipa com duas salas, carteiras toscas e paredes caiadas. Um coronel boliviano tentou interrogar Guevara. *“O senhor é cubano ou argentino?”* *“Sou cubano, argentino, boliviano, peruano, equatoriano”*. Por rádio os militares receberam a ordem de Barrientos, o presidente da república, para que o executassem ali mesmo, embora a CIA preferisse que o levassem vivo até o Panamá, para ser melhor interrogado. Uma mulher, a professora do lugarejo, Júlia Cortez, 22 anos, testemunhou as últimas horas de Guevara. [...] Ele foi gravado no próprio local em que Guevara foi preso. A sala da escola precária, de chão de cimento rachado. A professora fala na frente do quadro negro no qual no dia da prisão ela escrevera uma frase em que Guevara encontrou um erro gramatical, o que serviu de introdução para a aproximação dos dois. A professora ainda é uma mulher bonita e fala com solenidade natural o que viveu naquele dia e não pôde esquecer, nos 30 anos que se seguiram. *“No dia que capturaram o senhor Guevara, eles chegaram no início da noite. O povo de La Higuera tinha curiosidade em vê-lo. Passamos a noite fazendo comentários e na manhã seguinte eu fui até a escola. Ele estava sentado, apoiado nas costas da cadeira, ao lado da porta, com as mãos amarradas na frente. Muito magro, cabelos longos e emaranhados, os pés juntos e sujos, tinham apenas a sola de um dos calçados, o resto estava descoberto e muito machucado. As roupas completamente deterioradas. O rosto pálido, expressão preocupada. Assim que entrei, mostrou-se amável e me cumprimentou. Logo começamos uma amizade. Quando o vi naquele estado, logo perguntei: Por que uma pessoa como o senhor, com essa inteligência, esse físico, um psicólogo, pode chegar a uma situação como essa? ‘Ideais. Se eu for embora, se me levarem vivo daqui, farei tudo para que vocês tenham um futuro melhor. Quero construir uma escola moderna para que vocês tenham aqui tudo o que precisam, porque vocês não tem nada, vocês não tem estradas, tem caminhos de cabras, aqui parece que a civilização não chegou. Queria poder realizar esse sonho um dia, por isso é que estou aqui. Sei bem a situação desumana em que vocês vivem’.* Falamos bastante, aí entraram os militares e perguntaram: *‘Já terminaram? Então a professora deve ir embora’*. Ao meio dia o pessoal da CIA veio e levou Che Guevara para fora. *Queriam fazer as fotografias. Nós ficávamos em volta, observando eles tirarem as fotografias. Che olhava em torno como se procurasse alguém. Quando me viu sua expressão mudou e ele me fez um sinal, mesmo com as mãos amarradas na frente para que me aproximasse. Ele me chamou. Eu quis lhe aceitar, mas os militares impediam. Saímos dali novamente, depois eu tornei a vê-lo, mas falamos pouco. Sempre que apareciam os militares, ele se calava, só falava às sós. Depois que voltei para casa e escutei tiros, era o sr. Willi que eles haviam matado. Me disseram que ele era um professor. Enquanto isso, minha mãe fazia o almoço e*

*sugeriu que eu levasse alguma comida para o prisioneiro. Fiquei vendo o Sr. Guevara comer. Depois que ele terminou, disse que nunca havia comido algo tão saboroso e que seria grato para sempre, que não esqueceria meu nome. Peguei o prato vazio e voltei para casa. Minha mãe queria que eu comesse, mas eu não podia, até tentei, mas só fui conseguir bem depois. Naquele momento não havia ninguém nas ruas. Às 13 horas ouvimos tiros. Eu estava tentando comer quando ouvi os disparos. Algo me disse que era ele que estava morrendo. Deixei cair o prato, saí correndo seguindo um instinto e fui direto para a escola. Entrei e encontrei o cadáver com os braços abertos assim e os olhos também abertos. Não havia uma só pessoa ali, nenhum soldado ou alguém que eu pudesse falar, nenhuma alma viva. Me aproximei, olhei bem, mas não vi sangue. Era como se estivesse anêmico, tinha morrido sem derramar sangue”. Às 14 horas o corpo de Guevara foi transportado de helicóptero para Vale Grande e colocado sobre um tanque da lavanderia do hospital Nosso Senhor de Malta. Tiraram as impressões digitais que seriam enviadas para a confirmação a um cartório em Buenos Aires. Amputaram-lhe as mãos e guardaram num vidro com formol. No pescoço foi feito um corte, pelo qual injetaram um litro de formol. O corpo ficou ali todo um dia em exposição. Hoje vêem-se inscrições na parede da lavanderia. ‘Obrigado Che’. ‘Che, és nossa luz’. ‘Che, és um dos mortos que nunca morre, que tua luta é caminho de nossa vida’. E os jornais do mundo dizem que Vale Grande se tornou lugar de veneração ao culto de Guevara. Em seguida, um vídeo sobre a vida de Che Guevara é exibido aos presentes, aplaudido com entusiasmo ao ser finalizado. Assim que encerrados os aplausos, todos os presentes estão de pé e bradam com o pulso esquerdo erguido: Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nós somos companheiros! Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nós somos companheiros! Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nós somos companheiros! (TRANSCRIÇÃO DA FITA DE VÍDEO E DIÁRIO DE CAMPO- 08-10-2005)<sup>81</sup>.*

No narrado e na forma da narração, identificamos algumas condições que, segundo Gagnebin caracterizam a transmissão de uma experiência no sentido pleno, como apontado por Benjamin nos textos “Experiência e pobreza” e “O narrador”. A primeira condição é a de que “a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte” (GAGNEBIN, 2006, p. 10). Com efeito, todos os presentes estão familiarizados com a narrativa empreendida. É comum em suas atividades políticas, educativas e culturais a referência a Che Guevara. Os mais velhos, ou talvez seja melhor dizer, os adultos, relatam aos seus filhos as histórias que conhecem, e Che Guevara é um personagem muito presente na vida desse grupo social. O nome do posto de saúde do Assentamento é Che Guevara, a imagem dele no salão comunitário é permanente e todos conhecem, mesmo que parcialmente, quem foi esse

---

<sup>81</sup> Ao inserirmos esse excerto da atividade relativa ao dia do trabalho voluntário, procedemos por diversas tentativas em reduzir a transcrição, e conseguimos situar a primeira parte da transcrição para o início do capítulo, cuja temática nos pareceu muito próxima do ensino, de uma “atividade exemplar que deveria ser transmitida”. A segunda parte aqui transcrita, não conseguimos reduzir, até porque cometeríamos uma violência à riqueza de detalhes da narrativa, e, mesmo ficando menor ela continua a provocar um sentimento de “sair” do texto da tese, estando, contudo, intimamente relacionada à temática. Em nossa reflexão, compreendemos que é exatamente esse o sentimento provocado por uma experiência narrativa, abandonar-se ao texto, habitar o mundo do texto. Ao retornar a tese, o “sopro de realidade” nos deixa a sensação de que “falta algo”. Possivelmente o distanciamento entre os dois mundos se revele nesse vazio, na incompletude e descontinuidade destes dois mundos. Não há como dizê-la, é preciso vivê-la.

personagem na história, e mais, é considerado um exemplo a ser seguido, porque foi “companheiro” na luta, um “grande revolucionário que revolucionou também a prática dos revolucionários que é trabalhar o ser humano enquanto ser humano, eu acho que é esse resgate importante que nós temos que fazer” (Maria, assentada no Conquista na Fronteira – Transcrição de fita de vídeo em 08-10- 2005).

Uma segunda condição apontada é a de um caráter de comunidade entre vida e palavra. Essa unidade entre vida e palavra situar-se-ia-se nas sociedades pré-capitalistas, de ritmo lento e orgânico, de caráter totalizante em oposição ao trabalho em cadeia, fragmentado. Nesse grupo social, a vida tem um ritmo diferenciado de outros grupos sociais que estão submetidos ao tempo frenético do capitalismo industrial, apesar de desenvolverem atividades de industrialização, como é o caso do frango. Porém, a gestão do tempo parte da lógica da vida e não do mercado. O tempo para narrar e para ouvir é considerado essencial em sua formação, parte da constituição de quem são e de como querem continuar sendo. O fazer e o dizer são faces da forma de viver deste grupo, nas inúmeras reuniões realizadas para discutir as problemáticas que vivenciam em seu cotidiano. O tempo e o espaço da palavra são concretizados na sua organicidade, na forma de discutir e tomar decisões. Um tempo para si, para o grupo, em que se diz o fazer e se faz o dizer.

É importante ter clareza de que o trabalho voluntário não se limita apenas ao seu dia, mas também nas horas e horas que ficamos em reuniões pensando e discutindo questões da coletividade, nas noites de finais de semana que passamos trabalhando em setores que tem necessidade, enfim, o trabalho voluntário é toda e qualquer tarefa que desenvolvemos voluntariamente para toda organização (Maria, assentada no Conquista na Fronteira – Transcrição de fita de vídeo 08-12-2005).

O trabalho é central em suas vidas, porém não é ele o único elemento que dita o ritmo da vida. Há o tempo de plantar, de colher, de tratar os animais, de festejar, de celebrar, de estudar, de narrar, de ouvir, de abater e industrializar o frango, de produzir a ração etc. A afirmação de Benjamin, citado por Gagnebin (2006, p. 11), de que “os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora” se efetiva na relação que esse grupo social mantêm com a terra, com os animais, com o que produzem e, principalmente, com o homem como parte desse universo. Homens que sempre têm o que dizer e o que ensinar, porque desejosos de transmitir suas experiências.

Experiências que, ao serem narradas, fundam a dimensão prática da narrativa tradicional, em que o narrado tem algo a ensinar, apontada por Gagnebin como a terceira condição da transmissão da experiência em seu sentido pleno. “Aquele que conta transmite um

saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito” (GAGNEBIN, 2006, p. 11). E nos deparamos com a “moral da história”, em que um conselho é transmitido na forma de experiência. “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 2006, p. 200).

Assim, na narrativa engendrada, Che Guevara, ensina e aconselha a partir de seu pensamento e de sua ação. E mais, sua luta e morte são narradas como exemplo a ser seguido por aqueles que desejam transformar o mundo, eliminando as experiências inenarráveis como a fome, a exclusão e a injustiça.

Jeanne Marie Gagnebin (2006), ao discutir “Memória, história, testemunho”, fala-nos a partir da temática benjaminiana da narrativa como experiência, ou melhor, da transmissão de uma experiência pela narrativa. Experiência que, em sua transmissibilidade, nos textos “Experiência e pobreza” e “O narrador”, é apontada por Benjamin (1994) como ação que está em baixa, posto que a técnica sobrepôs-se ao homem, produzindo uma nova forma de miséria (BENJAMIN, 1994). A derrocada da narrativa para Benjamin, emerge das monstruosidades vivenciadas pelos homens a partir da guerra e da fome. Porém, entre aqueles que resistem à derrocada da tradição e ao apagamento da memória, encontramos grupos que resistem e mobilizam a história como forma de contar-se a si mesmos, resgatando na história a sua memória.

Há uma implicação do narrador no narrado, uma arte que nos parece estar presente em alguns grupos sociais. Uma prática que é retomada como resistência à sociedade da informação, em que não há transmissão de nenhuma experiência, mas uma revelação que sobrevive apenas naquele momento. Uma narrativa, ao contrário, ressoa, possibilita habitar o texto nos buracos que ela deixa, permite relacionar o narrado com o vivido, possivelmente atribuindo sentido às ações de quem ouve pelas ações do narrado. A experiência que transmite ecoa no ouvinte ou leitor, possibilitando interromper o viver cotidiano para habitar o texto e, como Ulisses, derramar o pranto diante do canto do aedo, cuja arte enleva os feitos pela palavra, eternizando-os.

Benjamin alerta-nos que “a arte narrativa se aproxima gradativamente de seu fim. Cada vez mais rara vai-se tornando a possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento” (BENJAMIN, 1975, p. 63). E como arte, a narrativa possibilita-nos uma interrupção, em que a alma abandona nossa realidade circunstancial e experiencia a

narrativa. Ao retornar desta experiência em que o narrado é habitado, o sopro de realidade provoca uma ruptura com o vivido, já somos outro.

Na atividade narrativa acima transcrita, parece-nos que a narração subsiste como um elemento constituinte de um “quem somos”, para usarmos um termo de Larrosa (1998). A forma como a história é mobilizada, pela rememoração e pela celebração, inscreve-se na memória de um grupo que com o narrado mantém relações identitárias. Gagnebin (2006) propõe uma diferenciação entre celebração e comemoração, que se torna necessária para compreendermos os deslizamentos, nem sempre favoráveis à narrativa que liberta a arte de transmitir nossas reais experiências humanas.

Propria, então, uma distinção entre a atividade de comemoração, que desliza perigosamente para o religioso ou, então, para as celebrações de Estado, com paradas e bandeiras, e um outro conceito, o de rememoração [...] Tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa a transformação do presente (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

A atividade de comemoração que presenciamos, e acima transcrita, remete-nos a refletir, para além da experiência que ela transmite, acerca do deslizamento perigoso anunciado por Gagnebin (2006). Podemos afirmar que a narrativa empreendida é uma narrativa com um caráter histórico em relação ao personagem central, que existiu, aconteceu no passado e recebeu um tratamento historiográfico pela história ciência. Porém, a forma narrativa encenada pelos narradores, a escolha do que deveria ser narrado e o envolvimento dos ouvintes com a narrativa e com os narradores, evidenciam que esse ato comemorativo se aproxima do sagrado. Ao indicar na narrativa a testemunha que afirma: “entrei e encontrei o cadáver com os braços abertos assim e os olhos também abertos. Não havia uma só pessoa ali, nenhum soldado ou alguém que eu pudesse falar, nenhuma alma viva. Me aproximei, olhei bem, mas não vi sangue. Era como se estivesse anêmico, tinha morrido sem derramar sangue” (depoimento da professora Júlia Cortez), para além do acontecimento, também o personagem é sacralizado, e atribui-se a ele uma característica sobre humana, morrer sem derramar o sangue.

Com efeito, a atividade narrativa desenvolvida no âmbito da comemoração, revestida pela sacralidade do narrado, ressoa no vivido por esse grupo social e extrai da história a memória deste grupo, pois é constituinte de quem se tornou. Che Guevara passa a ser um

personagem com quem os Sem Terra se identificam na luta por justiça e igualdade. As ações de Guevara são os exemplos que o MST segue na luta pela transformação da sociedade, superando os limites do corpo e da alma em defesa da justiça social. “Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nós somos companheiros” (Grito de ordem exclamado ao fim do ato comemorativo, 08-10-2005).

A apropriação da história como memória do grupo social se dá pela rememoração, que, como bem aponta Gagnebin (2006), tem a característica de agir sobre o presente. A questão da fidelidade ao passado não parece ser a preocupação central, embora a narrativa que é elaborada sobre a vida de Che Guevara nesse ato esteja revestida da verdade dos trabalhadores em oposição à história oficial. Em posição de enfrentamento com a história oficial, a narrativa histórica, tomada como memória do grupo, confere aos trabalhadores uma identidade de luta, de resistência. Memória que lhe possibilita a continuidade na luta porque significa o passado no presente.

Halbwachs (1990, p. 53) afirma que o indivíduo participa de duas espécies de memória, a individual e a coletiva. A memória individual, nomeada como memória autobiográfica, e a memória coletiva como memória histórica. A relação entre as duas memórias é abordada a partir do apoio da memória autobiográfica sobre a histórica, “pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral” (HALBWACHS, 1990, p. 55). Assim compreendida, a história geral constituir-se-ia em acontecimentos exteriores que não ressoam na individualidade, esta sim significada pelo sujeito a partir do que ele vive. A história, dessa forma, seria um desfile de nomes e datas sem sentido. Porém, segundo o autor, a possibilidade de refletirmos sobre a história, posteriormente à nossa infância, permite-nos traçar relações entre o vivido e os acontecimentos da história contemporânea, e assim aprendemos a recolocar a infância dentro do quadro de nosso tempo, mesmo que sejam noções abstratas. Essas noções abstratas podem ser complementadas pelos vestígios daquele tempo, como quadros, imagens etc. Para Halbwachs (1990, p. 60),

Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto.

Esse quadro esquemático ele pode nada significar em relação ao vivido, se com ele não conseguimos estabelecer alguma ponte com o passado. É interessante acompanhar o

pensamento de Halbwachs em relação a como, para uma criança, a história pode não ter nenhum significado ao não estar diretamente relacionada a uma experiência interior. Segundo ele, a criança precisaria sair de seu interior e colocar-se no lugar de seu grupo, penetrando nos interesses e paixões nacionais, para que atrás de uma imagem que ela presencie, consiga atingir a realidade histórica. Mesmo assim, apoiando a memória pessoal na memória histórica, já adulto, permanece a sensação de um fato externo, sem relação com as impressões da criança. Possivelmente, um fenômeno que se produz na distância temporal, pois a história é escrita quando a memória de um grupo, um indivíduo ou uma sociedade já estão muito distantes no passado.

Para Halbwachs (1990, p. 80), “a memória coletiva não se confunde com a história [...] geralmente a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social”. Decorre que a história se apresenta como um quadro universal do gênero humano, sem um suporte numa memória coletiva de um grupo. Essa proposição da história se constitui de estudos detalhados que compõem um conjunto, para o que não se torna necessário considerar o ponto de vista dos grupos, em função até da justificada objetividade e imparcialidade da história como ciência. A história, portanto, cumpre o seu papel na intencionalidade de estudar os períodos históricos, valorizando os elementos de conjunto de uma determinada época. Porém, a memória coletiva se constitui e sobrevive na afecção maior ou menor, feliz ou traumática de grupos sociais que a preservam e reproduzem, permanecendo assim o mesmo no tempo, conservando sua identidade. Para o sociólogo, a história examina os grupos de fora, ao contrário da memória em que o grupo é visto de dentro. Podemos nos indagar, então, se entrevemos na análise de Halbwachs a idéia de que o que produz a identidade é a memória e não a história.

Na análise de Ricoeur (2003) a conversão de memória coletiva em memória histórica empreendida por Halbwachs (1990), consiste numa ruptura que interrompe a anterior análise entre memória individual e memória coletiva, em que o vínculo entre as duas últimas é íntimo, imanente, ocorrendo uma interpenetração das duas. Para Ricoeur (2003), Halbwachs (1990) ao colocar-se no lugar do aluno que aprende história, demonstra que a percepção exterior da história decorre da inviabilidade de evocação de testemunhos sobre os acontecimentos estudados, em forma de datas, fatos etc., produzindo uma aculturação na exterioridade, pela familiarização do não familiar e pela estranheza do passado histórico.

A presença de um testemunho, característica que a história não comporta, reforça e aproxima a compreensão de que na narrativa sobre Che, o grupo em análise traz a presença da professora, a testemunha da morte e do martírio de Che Guevara, como elemento que ancora a memória, que lhe confere autenticidade.

A estranheza do passado, compreendida como uma operação decorrente do tratamento historiográfico da memória coletiva, não se dá sem uma resistência dessa última, que se expressa na transmissão de geração em geração de um passado que se mantém vivo pelo relato, pois,

[...] la memoria declarativa, la memoria que se enuncia, haciéndose relato, se carga de interpretaciones inmanentes al relato. Se pueda hablar, en este aspecto, de sentido de la historia, el cual puede transmitir-se mediante géneros literarios ajenos al cuidado de explicar los acontecimientos históricos (RICOEUR, 2003, p. 521).

Com efeito, podemos observar que, entre a explicação histórica e a narrativa, há características lingüísticas diferenciadas. O relato de uma memória coletiva procede por uma linguagem identificadora e próxima, como um legado dos antepassados aos contemporâneos, e a explicação historiográfica procede por um outro modo narrativo<sup>82</sup>.

Alguns procedimentos que acentuam a diferenciação entre a historiografia e a narrativa de ficção são mencionados pelo filósofo, e dentre eles podemos indicar a conceitualização como um dos procedimentos de que faz uso a historiografia, importando sempre conceituar para explicar. A pretensão de atingir a objetividade também está presente na pesquisa historiográfica, o que a remonta aos limites da objetividade, que afetam o trabalho do historiador, já que nem tudo pode ser comprovado, mas exige a reflexividade crítica na investigação histórica, para tornar a história explicável. A história pretende explicar de forma autônoma.

Um segundo ponto de ruptura corresponde ao tratamento dispensado às entidades pela historiografia. De certa forma lhes é atribuída uma autonomização, pois, a partir da história nova, as entidades são privilegiadas em detrimento dos personagens com nome próprio, antes utilizado pela história política.

Referente ao estatuto epistemológico do tempo, considerado o terceiro ponto de ruptura, é importante ressaltar que o tempo histórico pontuado pela historiografia, apresenta-se como

---

<sup>82</sup> Na obra *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1994, 1995, 1997) possibilita-nos compreender a diferenciação entre a narrativa historiográfica e a narrativa de ficção, a partir da análise da utilização de recursos lingüísticos por cada um dos gêneros narrativos.

“uma sucessão de intervalos homogêneos” e também “dispersa-se numa multiplicidade de tempos”, que acompanha as entidades em sua ação. É desconsiderado o tempo das ações, ou seja, o tempo vivido, a “intratemporalidade”. Uma aproximação com a análise de Halbwachs (1990) parece-nos pertinente, o que já apontávamos anteriormente, quando o sociólogo nos apresentava a perspectiva temporal da história, em que o tratamento historiográfico dispensado à memória produzia uma espécie de estranheza do passado. Tratamento esse que consiste em generalizar as características do tempo histórico em detrimento da afecção que um relato de memória possibilita experienciar.

Para Ricoeur (2003, p. 521) “la distanciaci3n historiadora actúa en el coraz3n de la experiencia verbal, discursiva, literaria”. Decorre, em sua análise, que o sentido da história ignora a historiografia, e, ainda, que nem o sentido, nem a memória dependem do gênero histórico (YERUSHALMI, 1982, citado por RICOEUR, 2003, p.523)<sup>83</sup>. Suscita, portanto, a problemática da incidência da história sobre a memória. Pergunta, com Yerushalmi, se a pretensão de salvar todo o passado, como uma pretensão da história não nos levaria à loucura humana?

Entrevemos, com Ricoeur, uma problemática que nos permite refletir sobre a relação história e memória. Le Goff (2003) compreende a memória como matriz da história, e, o próprio Ricoeur apontava a sua função matricial em relação à história, como apontamos em capítulo anterior. Com Nora, podemos indicar a emergência de um novo fenômeno, qual seja, o rompimento entre memória e história, em que o que se perde é denominado de história-memória. Seguindo Nora, Ricoeur (2003) dirá que a exploração dessa perda se dará em relação a uma situação, compreendendo-se a história como uma reflexão de segundo grau, a historiografia, e a memória como uma configuração cultural. Assim, a análise se dá sobre uma condição histórica, apreendida nos limites do presente.

A memória, diferentemente da história, “es un fenómeno siempre actual, un vínculo vivido con el presente eterno” (RICOEUR, 2003, p. 526), “la historia una representaci3n del

---

<sup>83</sup> YERUSHALMI, *Zakhor*. Jewish History and Jewish Memory, University of Washington Press, 1982; trad. fr. De Éric Vigne, *Zakhor*. Histoire juive et mémoire juive, La Découverte, Paris, 1984.

pasado. ‘La memoria es absoluta, y la historia solo conoce lo relativo’. ‘La historia es delimitación del pasado vivido’ (NORA, 1984, citado por RICOEUR, 2003, p. 526)<sup>84</sup>.

Nora aponta também para o fim da memória, por uma sobreposição da história, pois compreende que a história-memória foi superada pela história crítica. A sombra de Funes parece pairar sobre nós, pois a história crítica nos leva a pensar, e, pensar, conforme Luis Carlos Borges, exige generalizar, esquecer diferenças.

Recordo-o (não tenho o direito de pronunciar esse verbo sagrado, apenas um homem na terra teve o direito e tal homem está morto) com uma obscura passiflora na mão, vendo-a como ninguém jamais a vira, ainda que a contemplasse do crepúsculo do dia até o da noite, uma vida inteira. Recordo-o, o rosto taciturno e indianizado e singularmente *remoto*, por trás do cigarro. Recordo (creio) suas mãos delicadas de trançador. Recordo próximo dessas mãos um mate, com as armas da Banda Oriental, recordo na janela da casa uma esteira amarela, com uma vaga paisagem lacustre. Recordo claramente a sua voz; a voz pausada, ressentida e nasal de *orillero* antigo, sem os assobios italianos de agora. Mais de três vezes não o vi; a última, em 1887... [...] Dezenove anos havia vivido como quem sonha: olhava sem ver, ouvia sem ouvir, esquecia-se de tudo, de quase tudo. Ao cair, perdeu o conhecimento; quando o recobrou, o presente era quase intolerável de tão rico e tão nítido, e também as memórias mais antigas e mais triviais. Pouco depois averiguou que estava paralisado. Fato pouco o interessou. Pensou (sentiu) que a imobilidade era um preço mínimo. Agora a sua percepção e sua memória eram infalíveis. [...] Disse-me: *Mais lembranças tenho eu do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo*. E também: *Meus sonhos são como a vossa vigília*. E também, até a aurora; *Minha memória, senhor, é como depósito de lixo*. [...] De fato, Funes não apenas recordava cada folha de cada árvore de cada monte, mas também cada uma das vezes que a havia percebido ou imaginado. Resolveu reduzir cada uma de suas jornadas pretéritas a umas setenta mil lembranças, que definiria logo por cifras. Dissuadiram-no duas considerações: a consciência de que a tarefa era interminável, a consciência de que era inútil. [...] Era-lhe muito difícil dormir. Dormir é distrair-se do mundo; Funes, de costas na cama, na sombra, figurava a si mesmo cada rachadura e cada moldura das casas distintas que o redoavam. (Repito que o menos importante das suas lembranças era mais minucioso e mais vivo que nossa percepção de um gozo físico ou de um tormento físico). Em direção ao leste, em um trecho não pavimentado, havia casas novas, desconhecidas. Funes as imaginava negras, compactas, feitas de treva homogênea; nessa direção virava o rosto para dormir. Também era seu costume imaginar-se no fundo do rio, mexido e anulado pela corrente. Havia aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos. [...] Então vi a face da voz que toda a noite havia falado. Ireneo tinha dezenove anos; havia nascido em 1868; pareceu-me tão monumental como o bronze, mais antigo que o Egito, anterior às profecias e às pirâmides. Pensei que cada uma das minhas palavras (que cada um dos meus gestos) perduraria em sua implacável memória; entorpeceu-me o temor de multiplicar trejeitos inúteis. Ireneo Funes morreu em 1889, de uma congestão pulmonar (Excertos de BORGES, J. L. *Prosa Completa. Tradução de Marco Antonio Franciotti*. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979, vol. 1., pgs. 477-484).

---

<sup>84</sup> NORA, P. (dir.), *Lês Lieux de mémoire* (3 partes: I. La República; II. La Nación; III. Las “Francias”), Gallimard, Paris, 1984-1986.

Uma figura que surge da perda da história–memória seria a memória aprendida pela história. Esta nova figura estaria ligada a três marcos que a execraram e/ou transformaram. Primeiramente, o surgimento dos arquivos permitiu e produziu a memória arquivística, uma memória externa em que o arquivado produz memória. A memória como dever é o segundo marco, em que há uma conversão da memória em psicologia individual, sendo o lembrar um dever individual. Como último marco, Nora indica a memória – distância, a descontinuidade. A memória implica uma continuidade temporal, porém nesse novo fenômeno apontado por Nora, ela emerge como história porque descontínua.

Elementos de memória, nessa nova configuração, como calendário, bandeira, emblemas, arquivos, bibliotecas, museus, da mesma forma que as comemorações nacionais, são oferecidos como instrumentos básicos do trabalho histórico (RICOEUR, 2003, p. 529). Há um desgarramento da memória, pela supressão do traço de continuidade que é próprio da história. Porém, constituem-se mesmo assim em lugares de memória que podem ser a base para a escrita de outra história, como observa Ricoeur (2003) referindo-se a Nora. A noção de memória patrimônio, segundo Nora, refere-se à transformação em bem comum e em herança coletiva dos desafios tradicionais da memória mesma. No entendimento de Nora, a partir do rompimento entre estado e nação, identificamo-nos com a nação e nos tornamos herdeiros de uma memória nacional. “Esta destrucción del vínculo de la nación con el Estado tiene como corolario la promoción de la memoria” (RICOEUR, 2003, p. 532). E não é pequena essa transformação, pois, como veremos, é por esse processo que a identidade se consolida, porque a memória nos é mais próxima, fala-nos em nossa intimidade, diferentemente da história generalizante, descontínua e distante.

A proximidade da memória, como algo que nos é familiar estaria ligada à transmissão entre gerações, como um lugar de memória, mas implicando para tanto um tipo de pertencimento de uma geração à outra, uma solidariedade entre gerações. Porém, a transmissão da memória entre gerações não se refere à substituição dos mortos pelos vivos, mas de um outro tipo de transmissão em que se mistura a história. Essa herança, se é que podemos falar assim, implicaria uma identificação política e cultural de uma geração receptora com a geração transmissora. A história está implicada na medida em que a recepção da memória se dá pela retrospectiva dos que nos antecederam em nossa trajetória política e cultural, que conhecemos pela rememoração possibilitada na comemoração. A celebração histórica, então, pode ser

considerada como elemento instituinte de uma memória. É justamente pela celebração que temos memória dos antepassados, uma operação que, segundo Ricoeur (2003) burla a história e anula a duração para fazer dela o presente memorializado<sup>85</sup>. Como afirma Ricoeur (2003):

La metamorfosis está en marcha; la que conduce de la historia a lo rememorativo, y de éste a lo conmemorativo, haciendo de la era de la conmemoración la coronación de esta serie de inversiones. La historia dejó de ser ‘una memoria verificada’ (NORA citado por RICOEUR, 2003, p. 536)<sup>86</sup>.

A metamorfose da história em memória, com efeito, é um fenômeno produzido pela obsessão comemorativa, em que uma produção identitária está relacionada com a história celebrada e, nesse processo, tomada como memória por um grupo, uma nação. Como afirma Ricoeur (2003, p. 536) “El pasado ya no es la garantía del futuro; ésa es la razón principal de la promoción de la memoria como campo dinámico y única promesa de continuidad. La solidaridad del presente y de la memoria sustituyó a la solidaridad del pasado y del futuro”.

Passado que, articulado politicamente nas narrativas históricas e nas práticas de memória, projeta uma ética de ser, uma forma de conviver, um jeito de agir, uma forma de habitar o mundo e com ele se relacionar, enfim, uma identidade Sem Terra revelada na forma de pertencer, de estar-junto, de lutar também na defesa de uma história e uma memória silenciada. Reivindicação que se faz ação ao romper com a lógica do uno, enxertando na sociedade a “voz dos sem voz”.

---

<sup>85</sup> Frequentemente, em aulas de História da Educação no Brasil, a partir de questionamentos acerca dos processos históricos, os acadêmicos “não lembram” da História, mas lembram, dos fatos que são celebrados pela nação, do qual constituem memória, porque celebrados e, na celebração, revividas como presente.

<sup>86</sup> NORA, P. (dir.), *Lês Lieux de mémoire* (3 partes: I. La República; II. La Nación; III. Las “Francias”), Gallimard, Paris, 1984-1986.



*Considerações finais*

## Considerações finais

A própria negação da história e do devir faz parte, hoje, de um projeto: o de reduzir as possibilidades alternativas, os sonhos, a pó e sombra. Isto assombra a nossa consciência, formada em torno de utopias positivas, que julgávamos mais concretas do que o mundo real. Mas cabe a nós, hoje empurrados para o mundo das sombras, negar essa bruta con-formação de uma realidade como se fora unívoca, despida de contradições. Os rumos desse movimento podem não estar à vista de nossa consciência imediata. Mas isto não quer dizer que não existam (AGUIAR, 2001, p. 113-114).

Ao finalizar essa pesquisa, em que procuramos refletir sobre a história e a memória na formação da identidade Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira, sentimo-nos impelidos a manter em aberto a conversação. Contudo, a finalidade acadêmica impõe um momento em que esse diálogo seja interrompido, para a sistematização do que podemos nomear como pontos-chaves que emergiram na conversação estabelecida com autores, conceitos, colegas, orientadora, bem como com o campo de pesquisa e, nele, os sujeitos com os quais essa investigação se efetivou.

A afirmação de Aguiar, acima citada, é um indicativo da necessidade da continuidade da conversação. A própria pesquisa nos revela que não vivemos em um mundo inocente, que está dado, em que projetos não possam ser sonhados, pensados e executados, como nos quisera fazer crer, diante da queda do muro de Berlim, da suposta “caducidade” das grandes utopias, como a falência do comunismo na União Soviética, da incapacidade de mobilização do movimento sindical e partidário, como referentes na organização dos trabalhadores etc.

A sociedade não é consensual, não há somente um projeto em curso. Talvez seja o mais avassalador e homogeneizante projeto, produtor de um conformismo diante do que “não tem volta”, esteja dado, mas continua sendo um projeto. Como diz Flávio Aguiar “não se aceita que a vida e a organização da sociedade estão em seu estado definitivo”. Com efeito, a produção de uma sociedade consensual para o consumo necessita produzir identificações que instituem identidades, necessárias para o consumo que produz e se realimenta dessas identificações para manter-se e reproduzir-se. Os mecanismos utilizados para essa produção de identidades são os mais diversos e de tal maneira nos constituem, que se inscrevem em nosso próprio corpo, nas formas de estar em grupo e no mundo.

Para que essas identidades sejam criadas e instauradas, elas necessitaram de um espaço que, anteriormente, era ocupado por outros conceitos, outros valores, por outra cultura. Aguiar fala dos conceitos de nação, de cultura nacional, de sistemas literários nacionais que, hoje,

muitas vezes, são declarados como obsoletos. Não pretendemos fazer uma declaração de saudosismo do passado, apenas demonstrar que a substituição de conceitos não pode ser encarada apenas como a modernização decorrente das transformações técnicas geradas em relação às concepções entre tempo e espaço. A modernização tecnológica, necessária, não significa que necessitemos abandonar o que constitui a soberania dos povos e das nações, a saber, o conhecimento como um dos aspectos da cultura nacional. A soberania de um povo se conquista e se mantém no âmbito do acesso e da socialização das conquistas tecnológicas com seus cidadãos, promovendo, assim, condições para que os homens tenham acesso à dignidade, que ela não necessite ser mendigada.

Essas reflexões nos levam a afirmar que talvez necessitemos rever nossos conceitos em relação aos projetos e utopias, não como uma inviabilidade, mas como possibilidade de resistência, ao menos como contestação dessa violência que se efetiva no desmantelamento de grupos e perfis alternativos pela ditadura do consenso.

Conhecer o Movimento Sem Terra e o Assentamento Conquista na Fronteira levou-nos a compreender como esse grupo se constituiu e também a conhecer os elementos que possibilitaram sua criação e sua resistência como grupo social que difere da comunidade consensual. A fundação do Movimento Sem Terra efetiva-se num período da história do Brasil em que as circunstâncias possibilitaram o seu surgimento. Contudo, os agentes que participam da criação do Movimento Sem Terra, formam-se num transcurso temporal e espacial para além das décadas que antecedem e sucedem a criação desse movimento social. As ligas camponesas, Canudos, Contestado, e outras revoltas tão presentes na história das relações com a terra como bem produtivo, atestam a herança que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra assume como uma luta histórica, mas que não se restringe à conquista da terra.

A mística que envolve a conquista da terra e a forma como o MST trabalha esse elemento humano, como parte da constituição de uma identidade Sem Terra, parece-nos ser o elemento que alimenta a luta, atualizando-a pelas narrativas históricas e pelas práticas de memória, cuja evocação do passado herdado justifica sua ação no presente, projetando-o como uma herança aos seus descendentes.

A mística como *mysterium*, assim definida por Ademar Bogo, constituiu-se no próprio alimento do Movimento e de sua mística. Talvez seja mais fácil dizer o que ela não é, pois o que ela é perpassa todas as instâncias do fazer e pensar coletivo dos sujeitos Sem Terra. Ela

não é algo misterioso, cujo segredo esteja trancado em algum armário. Ela não é uma ilusão. Ela não é um ritual religioso, vinculado a alguma entidade sobre-humana.

A mística, na reflexão empreendida por Bogo (2002), é compreendida como essencialmente humana. Em sendo humana compõe-se e é composta por elementos que perpassam as trajetórias humanas, alimentando a luta porque lembra que somos todos humanos. Como humanos, a desigualdade social entre iguais não se justifica, assim como não se justificam a violência, a injustiça, a exploração, a fome, a negação do acesso ao trabalho, à terra, à destruição dos recursos naturais sem os quais a vida humana é impossível. É por isso que a mística para o Movimento Sem Terra parece ser compreendida também como a defesa da vida, com todos os elementos que a ela se refiram.

A complexidade dos elementos que compõem a mística nos permite indicar ainda que ela, materializada nas ações do Movimento Sem Terra, acolhe os sujeitos que, ao ingressar no MST, passam a viver essa mística, (re) constituindo-se como homens e mulheres que refundam suas vidas. Essa refundação da vida implica o rompimento com uma vida anterior que, na maioria das vezes, procede do abandono social. Incluído nesse abandono a negação do acesso ao trabalho, à educação, à moradia, ao atendimento à saúde, ao alimento e à dignidade. Nesse novo lugar social os sujeitos passam a conviver, desenvolvendo ou apurando o sentimento de estar-junto, (re) fundando uma outra socialidade, como nos diz Maffesoli (1996).

O rompimento das relações anteriores à entrada no MST, à luz de Balandier (1997), pode ser definido como a ruptura de um acordo com a sociedade, advindo de uma violência sofrida que, possibilita um novo começo. Este novo começo implicará a constituição de uma identidade, em que o sentimento de pertença se constitui no elo que une o sujeito aos outros, ao mesmo tempo em que, como coletivo, diferencia-se na própria constituição identitária, em que o nós se diferencia dos outros. A identidade então se constitui na diferença, como indica Woodward (2000).

O laço de pertencimento que o sujeito (re) estabelece nesse novo começo, o de compor a coletividade do Movimento Sem Terra, terá seu correlato coletivo nas relações de pertencimento que o MST assume como constituintes de sua identidade como sujeito coletivo. A história e a memória são elementos que, mobilizados pelo Movimento Sem Terra, atuam na formação dessa identidade, ou, para indicar um caráter mais compósito, para utilizar um termo de Maffesoli, a história e a memória são elementos que, mobilizados pelo MST, possibilitam

processos de identificação desses sujeitos como sujeitos Sem Terra e como Movimento Sem Terra.

Os sujeitos do Assentamento Conquista na Fronteira situam-se como um grupo social vinculado ao Movimento Sem Terra, cuja constituição identitária está em processo. Isso significa que eles assumem a identidade Sem Terra, mas que sua atualização se efetiva em todas as ações desencadeadas pelo grupo estudado, que assume o próprio Movimento como sujeito social. Os homens, as mulheres e as crianças que compõem o assentamento se compreendem como sujeitos Sem Terra, mesmo havendo conquistado a terra. Indicam, ao assumir a identidade Sem Terra a concreticidade do significado dessa identificação. Para esses sujeitos, estar no Movimento implica estar em movimento, cuja identidade e formação não se encerra com a conquista da terra, mas precisa ser reafirmada cotidianamente para alimentar a resistência aos constantes e variados instrumentos de destruição dos grupos que estão em posição de enfrentamento com o projeto do capital em aniquilar o dissenso.

A educação é uma das instâncias em que esse grupo, para garantir o direito de acesso aos filhos dos assentados à escola, próxima de suas residências, bem como para defender o seu projeto de educação em que está expressa a orientação da Pedagogia do Movimento Sem Terra, mantém-se em luta, ou seja, exige como seu direito a definição do que e como deve ser ensinado. A reivindicação e a contemplação desse direito ocorrem diante da resistência da municipalidade em outorgar a autonomia pedagógica à escola, compreendida como uma importante dimensão da formação, mas que não se restringe a ela.

A formação da identidade do sujeito Sem Terra no Assentamento Conquista na Fronteira é compreendida e exercida na escola e também para além da escola, nos encontros de formação, no trabalho, na prática social coletiva, nas comemorações e celebrações em que a memória e a história são mobilizadas na evocação do passado que legitima a continuidade da luta. São narrativas e atos comemorativos e ou celebrativos que reafirmam o resgate e a valorização das histórias e memórias dos trabalhadores e lutadores do povo que, no enfrentamento com uma memória e uma história oficializadas, foram silenciadas, negadas ou manipuladas. E na denúncia de seu silenciamento reivindica-se o direito à memória e à história.

A complexidade de elementos envolvidos na produção de uma memória e em sua solidificação evidencia que as práticas de memória desenvolvidas no Assentamento, possibilitaram a esse grupo a constituição de sua memória como um elemento significativo no

processo de identificação dos sujeitos Sem Terra, como grupo coletivo que se reconhece no passado evocado como sua memória, atualizada cotidianamente pelos símbolos que povoam o espaço do assentamento, nas comemorações e celebrações de datas significativas para a memória do grupo e pelas práticas ritualísticas que permeiam as celebrações e comemorações, agindo sobre os sujeitos, como indica o afirmado por Balandier(1997) ao se referir aos rituais que atuam fortalecendo os laços sociais, transformando a esperança em ações. Os rituais agem sobre os homens pelas emoções que suscitam, colocando-os em movimento e legitimando a sua luta como participação de um projeto de sociedade que transforme a realidade.

Ao trabalhar com a memória de personagens históricos que, na historiografia oficial nem sempre foram lembrados, a narrativa operada atua de maneira a produzir um sentimento de identificação dos Sem Terra com os protagonistas da história narrada. Esse sentimento de identificação possibilita a atribuição de um sentido ao narrado, celebrado, comemorado, em que as ações de quem está sendo lembrado, se assemelha ao vivido pelos sujeitos que ouvem. Essa identificação é o que atribui significado ao aprendido, que compreende a história narrada como a sua história, transformando-a em sua memória, permitindo aos sujeitos a vivência do sentimento de pertencimento.

A história ensinada na escola possibilitou-nos conhecer como o conhecimento histórico é ou não operado na produção da identidade Sem Terra. As observações realizadas permitem-nos refletir que, ao trabalhar com conteúdos, cuja identificação com o grupo social é latente e constitui um “patrimônio” histórico associado aos trabalhadores e ou ao MST, há o estabelecimento de aprendizagens significativas, com as quais as crianças conseguem estabelecer identificações.

Contudo, ao trabalhar com temáticas que se referem ao que tradicionalmente é trabalhado como conteúdo de história, houve uma dificuldade de identificação por parte das crianças, o que fica evidenciado na dificuldade de compreensão dos conceitos e do conteúdo.

Dificuldade esta que assombra o ensino de história como um campo de saber, em que a história ensinada nas escolas não consegue estabelecer identificações entre o ensinado e o vivido pelos sujeitos sociais. A história ensinada parece ser uma história de ninguém, mesmo sabendo que estamos estudando a história do Brasil, da América etc., que é a nossa história. No entanto, persiste a abstração. A problemática persiste, e situá-la não parece tarefa fácil, pois, na experiência que vivenciamos na pesquisa, a aprendizagem se evidenciava quando ela era

significativa no campo da identificação e da apropriação da história como nossa memória ou nossa história.

A história ensinada nunca é neutra, isso o sabemos. O grupo social em questão assume que a história que necessita ser ensinada é a dos trabalhadores, logo os acontecimentos e os sujeitos históricos serão outros, já que se compreende que a história é manipulada e como tal serve de legitimação de um passado em detrimento de outro. No processo de definição de qual história deva ser ensinada, há uma opção de classe, consciente, explicitada e assumida pelo grupo. A história ainda é, ou melhor, é um campo de luta e de disputa. O que pode nos surpreender nessa afirmação é o fato de que o que se torna visível não é o processo em que a escolha do que ensinar foi definido, nem as circunstâncias, mas, sim, os resultados que se evidenciam como conteúdos, temáticas, heróis etc., que diferem significativamente de outras formas conhecidas e praticadas em outros momentos, mas também com outros atores.

Uma pergunta que Rudka García (1998) realiza em seu texto, ressoa em nossa tentativa de estabelecer a diferença entre o ensinado na escola que segue a proposta do MST e outras escolas. Pergunta-nos ela: “¿Qué oportunidad tienen las identidades múltiples, no exclusivas sino inclusivas, ante la desesperada búsqueda de raíces por abajo, sobre todo en sociedades donde estas raíces han sido cortadas hace mucho y persisten marcadas desigualdades, y la no menos desesperada búsqueda de cohesión de arriba?” (RUDKA GARCÍA, 1998, p. 194).

Com as questões evidenciadas, propomos deslocar a discussão, ou melhor, deixar que ela siga o curso em direção à problemática de qual história ensinar, que não foi e não está resolvida no campo de discussão do ensino de história em relação à formação de identidades. Principalmente, se temos a clareza de admitir que, na afirmação de que a história não é neutra, está pressuposto que ela atua na formação da identidade, a partir de um lugar que é ideológico.

Outra importante discussão a ser empreendida situa-se no âmbito da história que vivenciamos como sujeitos sociais imersos em uma sociedade que, na relação que estabelecemos com elementos da cultura como família, religião, instituições educativas etc., produzimos nossa identificação, que também está carregada de significados simbólicos, de valores recebidos e reelaborados, ou seja, tornamo-nos o que somos em relação com a mundanidade. O que somos também não pode ser pensado como um processo imune à ideologia que se estabelece na produção de nossas formas de ser, individuais ou coletivas. Isso nos permite afirmar que a história que aprendemos fora da escola, pelos meios de

comunicação, celebrações e comemorações não é, de forma alguma, isenta de uma determinada ideologia.

Para o campo do ensino da história, acreditamos que alguns elementos que emergiram com muita força na pesquisa realizada podem contribuir na reflexão sobre a história ensinada.

Um primeiro ponto a ser destacado é o lugar da memória no ensino de história. A memória necessita ser retomada ou rediscutida na sua relação com o ensino da história, pois, no âmbito dos processos de identificação, ela se efetiva como mais significativa, porque nos diz respeito, é de nós que ela nos fala. Não se trata de negar a história, mas muito pelo contrário, buscar as nossas memórias na história, o que nos encaminha para um segundo ponto a destacar.

Como um segundo ponto, talvez algumas perguntas possam evidenciá-lo com mais propriedade: A história que ensinamos corresponde a qual projeto de sociedade? Que história ensinar? Pode parecer que esta resposta já está dada, porém não é o que se efetiva, ou seja, a história que ensinamos é a história de quem? Para que ensinamos história? Velhas questões que, no âmbito do Movimento Sem Terra, estão definidas e explicitadas, porque para esse grupo há um projeto de sociedade a ser efetivado, e a história e a memória constituem-se em elementos essenciais na formação do sujeito Sem Terra.

Ressaltemos que, para o Movimento Sem Terra, a história e a memória são essenciais na formação. O lugar ocupado pela história e pela memória na formação dos sujeitos desafia-nos como profissionais que atuam na área do ensino de história a refletir sobre o lugar deste campo do saber e aprendermos com os movimentos sociais, campo de formação nas escolas de sistemas públicos e privados de ensino.

Um terceiro ponto ou elemento a ser destacado é o necessário “olhar antropológico” para a história e a memória na formação humana, pois que a identificação é um processo em que o pertencimento se elabora e o pertencimento se identifica. Nós, humanos, necessitamos conviver, ou seja, no nosso desejo de estar-junto, como diz Maffesoli (1996), está a manifestação de uma nova socialidade, que emerge no momento em que se fragmentam as grandes referências. Não se trata de crer na possibilidade das grandes concentrações ou aglutinações em torno das sólidas e nem tão antigas formações sociais, como partidos, sindicatos etc., mas de perceber que, nos interstícios desses fragmentos, outras socialidades se formam e são possibilidades de resistência.

Chartier (2001), ao escrever no final do século passado, afirmava que “no final deste século ferido pelo retorno da barbárie, os sofrimentos mais indizíveis e as múltiplas falsificações do passado, pensar e praticar a história como um conhecimento crítico são uma exigência essencial” (CHARTIER, 2001, p. 140). Essa reflexão pode nos despertar para a necessidade de retomarmos algumas questões no campo do ensino de história e rediscutir nossas posições. É um campo difícil, mas cremos que a discussão é necessária. Que projeto temos, ou será que não acreditamos mais na possibilidade da transformação e no papel da história e da memória nessa transformação?

Um último ponto que destacamos e cremos que permanece como a possibilidade de continuidade de pesquisa, refere-se à posição dos sujeitos nos processos de identificação, sejam eles pertencentes ou não a algum movimento social. Não os compreendemos como receptáculos passivos que apenas absorvem uma memória e uma história. Ao dizermos que a memória e a história são elementos da formação da identidade Sem Terra, concebemos os sujeitos como agentes ativos, que interagem com a narração de uma história, significando-a e ressignificando-a nas relações sociais vividas. As identificações que são estabelecidas pelos sujeitos com a história narrada e com a prática de memória vivenciada é única para cada sujeito, mas comum é o elemento com o qual a identificação é estabelecida, assim como comum é o grupo com o qual esse sujeito estabeleceu laços de pertencimento.

A investigação sobre como esses processos de identificação acontecem pela narrativa que os sujeitos reelaboram sobre si mesmos, como agentes ativos, continua em aberto como uma campo de pesquisa que pode nos auxiliar a compreender como se efetiva a aprendizagem da história e também quais os significados atribuídos às práticas de memória pelas crianças Sem Terra.

## Referências bibliográficas

- AGOSTINHO, S. **Confissões Livro X**: O encontro de Deus. Tradução J. Oliveira Santos, S.J., e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.257-307. (Os pensadores).
- AGUIAR, F. Os filhos de Satã. In: PESAVENTO, S. J. (org.) **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001. (pp. 105-114).
- ALBERTI, V. **Ouvir Contar**: Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ANSART, P. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001. p. 15-36.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARROYO, M. G. et. al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAKUNIN, M. **A instrução integral**. Tradução Luiz Roberta Malta. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BALANDIER, G. **A desordem**: elogio do movimento. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BALANDIER, G. **O contorno**: poder e modernidade. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.
- BALANDIER, G. **O dédalo**: para finalizar o século XX. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Textos escolhidos de Walter Benjamin**. Tradução de Erwin Theodor Rosental. 1. ed. São Paulo: Abril, 1975. p. 63-81. (Coleção Os pensadores).
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Ruanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERTOL, R. Como os sem-terra se inventaram pela mídia: a novidade social nos anos 1990. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 31, p. 1-22, CPDOC/FGV, 2003/1.
- BETTO, F. **A mosca azul**: reflexões sobre o poder. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- BOFF, L. **Teologia do cativo e da libertação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BORGES, J. L. Funes, o memorioso. In: Jorge Luis Borges: **Prosa Completa**. Tradução de Marco Antonio Franciotti. Barcelona Ed. Bruguera, 1979, v. 1, pgsc477-284.

- BRANDÃO, C. R. (org). **De angicos a ausentes: 40 anos de educação popular**. MOVA-RS; CORAG, 2001.
- BRANFORD, S; ROCHA, J. **Rompendo a cerca: a história do MST**. Tradução de Rubens Galves Merino. 1. ed. São Paulo: Casa Amarela, 2004.
- BRUYNE, P.;HERMAN, J. SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BRUNELLO, P. Índios e colonos italianos no sul do Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998. p. 97-116.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G. et. al. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. .
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (A era da informação: economia, sociedade e cultura) v. 2.
- CERRI, L. F. Festas nacionais: uso e didatização do saber histórico nas pedagogias do cidadão. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Londrina. v. 9, p. 205-221, out. 2003.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 9ª edição. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. PESAVENTO, S. J. (org.) **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001. (pp. 115-140).
- CHAUI, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 3. 3d. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. (Coleção História do Povo Brasileiro).
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. **Teoria & Educação**. v. 2, p. 177-229,1990.
- CITRON, S. **Ensinar história hoje: a memória perdida e reencontrada**. Tradução de Guida M. A. de Carvalho e Luís Vidigal. Lisboa: Livros Horizonte, 1990. (Coleção Biblioteca do Educador).
- COMISSÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO. **Planejamento anual – ano letivo 2005**. Escola Cooperativa Construindo o Caminho. Dionísio Cerqueira, 2005.

Companheiros de Guevara. Ademar Bogo. **Arte em Movimento**. Faixa 6. s/n. MST. s. / d.1 CD-ROM.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. Tradução de Maria Manuela Rocha. 2. ed. Portugal, Oeiras: CELTA Editora, 1999.

Conquest of Paradise. Vangelis. **Conquest Of Paradise**. Faixa 2, n.0709431-2 Ouver records. s / d. 1 CD-ROM.

CORAZZA, S.M. **Tema gerador**: concepção e práticas. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

DALMAGRO, S. L. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos**: a formação humana no Assentamento Conquista na Fronteira. 2002. 169 fls. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2002.

DA MATTA, R. O Ofício do Etnólogo ou como Ter *Anthropological Blues*. In: NUNES, E. (org.). **A Aventura Sociológica**. Zahar: Rio de Janeiro, 1978. p. 23-35.

ELÍADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schröter; tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERNANDES, B. M. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Cadernos temáticos: **Educação do Campo**. Curitiba: SEED- Pr. 2005. p. 15-22.

FERRO, M. **Falsificações da história**. Portugal: Publicações Europa-América, 1981.

FLORESTA, L. **Escolas dos acampamentos/assentamentos do M.S.T.**: uma pedagogia para a revolução? 2006. 1 v. 199p. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FONTANA, A. **Construindo o caminho**: uma educação orgânica. Experiência do Assentamento Conquista na Fronteira. São Miguel do Oeste: Editora Gráfica McLee Ltda, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURET, F. **A oficina da História**. Tradução revista por Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1979.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e historia da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Ruanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19. (Obras escolhidas; v. 1).

- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GALLO, S. **Educação anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 93-115.
- GOHN, M. da G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social - um problema político em psicologia. **Psicologia USP**, 1998, vol.9, n. 2, ISSN 0103-6564.
- GRANGER, G.-G. **A ciência e as ciências**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.
- GRÜN, M.; COSTA, M. V. A aventura de retomar a conversação hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.85-104.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. 17. ed. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 3.ed. Campinas: Papirus, 1990. 56 p.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. (Biblioteca Vértice. Sociologia e Política).
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Parte II.
- HOMERO. **Odisséia**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HUYSEN, A. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- HUSSERL, Edmundo. **Fenomenologia de la consciencia del tiempo inmanente**. Tradução de Ivonne Picard. Editorial Nova Buenos Aires, 1959.
- IGNÁCIO, R. L. G. **A construção da identidade cultural-política em escolas de assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: a escola municipal de ensino fundamental Nossa Senhora de Fátima - Viamão – RS**. 2004. 1 v. 236p. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2004.
- JEDLOWSKI, P. Memórias. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. **Pro-Posições**. Campinas, v.14, n.1,40, p. 217-234, jan/abr. 2003.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e de Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Serie **“Encuentros y Seminários”**. Buenos Aires. Argentina, 2006. Disponible em [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Rev. bras. Hist.** [online]. 1999, vol.19, no.38 [citado 31 Maio 2005], p.125-138. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0102-0188.

LAVILLE, C. Em Educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em revista**. V. 41. p. 13-41. Belo Horizonte: junho de 2005.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, J. M. de A. “O dorso da cidade”: os sem-terra e a concepção de outra cidade. In: SANTOS, B. de S. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. v. 2. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002. p. 282-326.

LOVISOLO, H. A memória e a formação dos homens. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 16-28.

LUCINI, M. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. 3. ed. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinki. 1. ed. em um único volume. São Paulo: Ed. 34, 2005. (Coleção Leste).

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. 4. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1990.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 59-67.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória**: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. 183 fls. Tese de Doutorado em Educação. Programa de pós-graduação em Educação/Unicamp, 2005.

MST. **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre, 1996. (Caderno de Educação nº 8).

MST. **Calendário histórico dos trabalhadores**. 2. ed. São Paulo, 1998.

MST. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Veranópolis: ITERRA, 2000. (Coleção Fazendo Escola, nº 3).

MST. **Somos Sem Terra: Pra soletrar a liberdade**. Veranópolis: ITERRA, 2001. (Coleção Pra soletrar a liberdade, nº 2).

MST. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Ed. especial. São Paulo, 2005. (Caderno de Educação nº 13).

MST. **O vigor da mística**. São Paulo, 2002. (Caderno de Cultura nº 2. Autoria Ademar Bogo).

NADAI, E. O ensino de História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./92 ago. 93.

NAVARRO, Z. “Mobilização sem emancipação” – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, B. de S. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. v. 2. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002. p. 190-232.

OLIVEIRA, S.R.F. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: cruzando as fronteiras entre a história e a pedagogia. **História & Ensino** (UEL), Londrina, v. 09, p. 259-272, 2003.

Ordem e Progresso. Zé Pinto. **Arte em Movimento**. Faixa 19.s/n. MST. s. / d.1 CD-ROM.

PELBART, P. P. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PLATÃO. **Diálogos: Banquete, Fédon, Sofista, Político**. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A nova questão agrária e a reinvenção do Campesinato: o caso do MST. **Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, v. 16, p. 23-34, 2005.

PROJETO VIDA NA ROÇA. **Da produção agropecuária ao Plano da Educação participativa**. Volume I. Sudoeste do Paraná: Grafit, 1997.

QUINTANAR, A. S. Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia. In: PÉREZ SILLER, J. y RADKAU GARCÍA, V. (coords.) **Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia**. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut, 1998. pp. 295-303.

RADKAU GARCÍA, V. Aprendizaje histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. PÉREZ SILLER, J. y RADKAU GARCÍA, V. (coords.) **Identidad en el imaginario nacional**: reescritura y enseñanza de la historia. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut, 1998. (pp. 279- 294).

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

RANCIÈRE, J. **A noite dos proletários**: arquivos do sonho operário. Tradução: Marilda Pedreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Tradução Lucy Moreira César. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. (1990). **Interpretação e Ideologias**. Tradução de Hilton Japiassu. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 155 p.

\_\_\_\_\_. (1994). **Tempo e Narrativa**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus. 327 p. (Tomo I).

\_\_\_\_\_. (1995). **Tempo e Narrativa**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus. 286 p. (TOMO II).

\_\_\_\_\_. (1997). **Tempo e Narrativa**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus. 519 p. (TOMO III).

\_\_\_\_\_. (1997a) **A crítica e a convicção**: conversas com François Azouvi e Marc de Launay. Tradução de António Hall. Lisboa: Edições 70. 255 p.

RICOEUR, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Madrid: Editorial Trotta, 2003.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 42).

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SEIXAS, J. A. de. Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. **Memória e (res) sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

SEVERINO, A. J. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no Curso de Pós-Graduação. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27-34.

\_\_\_\_\_. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M.R. M.; SILVA, T. M. T. da (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005). (Coleção Memória da educação). p. 31-40.

SILVA, A. S. A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986, pp.29-53.

STÉDILE, J. P. **Questão agrária no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Atual, 1997.

\_\_\_\_\_. (2005). (Org.) **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, pp. 15-31.

SCHWENDLER, S. F.; GEHRKE, M. Registrar a história para manter a memória da luta. In: VARGAS, Maria Cristina; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Orgs). **Escrevendo nossa luta, nossa história**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.

TÉLLEZ, M. A paradoxal comunidade do por-vir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Tradução de Denise Bottmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (v.1).

TOURAINE, A. Crítica da modernidade. Tradução de Elia Ferreira Edel. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARGAS, M. C.; SCHWENDLER, S. F. (Orgs). **Escrevendo nossa luta, nossa história**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2003.

VELHO, O. A conquista da autonomia. **Carta Capital**, São Paulo, 27, dez.. 2006. n. 425, p. 25-27.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAMBONI, E. Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de história do Brasil. **ÁGORA**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n.1/2, p. 7-21, jan./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. (1998a). Representações e linguagens no ensino de história. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881998000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 Maio 2007. Pré-publicação.

\_\_\_\_\_. (2003). Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**.

Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. vol, 9. Londrina. Editora UEL: outubro de 2003. (pp. 97- 107).

500 anos de resistência índia, negra, popular. Zé Pinto. **Arte em Movimento**. Faixa 7. s/n. MST. s. / d.1 CD-ROM.

### **Documentos consultados**

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília; Secretaria de Educação média e tecnológica, Grupo permanente de trabalho de educação do campo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002**. Brasília 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Cadernos temáticos: **Educação do Campo**. Curitiba: SEED- Pr. 2005. 72 vp.

### **Cadernos de Educação do MST:**

MST. Caderno de Educação nº 2. **Alfabetização**: com escola, terra e dignidade. 3. ed., São Paulo, 1998.

MST. Caderno de Educação nº 5. **Alfabetização de jovens e adultos**: educação matemática, 1994.

MST. Caderno de Educação nº 9. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo, 1999.

MST. Caderno de Educação nº 10. **Ocupando a Bíblia**. São Paulo, 2000.

MST. Caderno de Educação nº 13. Edição especial. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo, 2005.

### **Cadernos de formação:**

MST. Caderno de formação nº 18. **O que queremos com as escolas de assentamentos**. 3. ed. São Paulo, 1999.

MST. Caderno de formação nº 33. **Latifúndio: o pecado agrário brasileiro**. 2. ed. São Paulo, 2003. (Texto de João Pedro Stédile).

MST. Caderno de formação nº 34. **O MST e a cultura**. São Paulo, 2000. (Autoria Ademar Bogo).

MST. **O legado de Che Guevara:** jornada de solidariedade e de trabalho voluntário. São Paulo, 2005.

**Boletins:**

Boletim nº 08: **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** acompanhamento às escolas. 3. ed. São Paulo, 2002.

Boletim nº 09: **Educação no MST:** balanço 20 anos. São Paulo, 2004.

**Coleções:**

Coleção Fazendo História nº 1: **O dono da bola e a comunidade dos gatos.** São Paulo, 1994.

Coleção Fazendo História nº 2: **Zumbi: comandante guerreiro.** São Paulo, 1995.

Coleção Fazendo História nº 3: **A história de uma luta de todos.** Júlio de Castilhos, 1996.

Coleção Fazendo História nº 4: **Ligas camponesas.** Porto Alegre, 1997.

Coleção Fazendo História nº 7: **História do menino que lia o mundo.** Veranópolis, 2001.

**Material para trabalho com as crianças e ou adultos:**

Caderno **Estórias de Rosa**, 1998.

Caderno **Plantando Cirandas.** São Paulo, s/d.

M.S.T. **Brasil quantos anos você tem?** Setembro de 2001. Concurso nacional de redações e desenhos realizado pelo MST em 2000.

**Material da Via Campesina.**

VIA CAMPESINA. **Educação do campo:** direito de todos os camponeses e camponesas. Brasil, 2006.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 01**

### **Questões orientadoras das entrevistas com as crianças que freqüentam a escola do Assentamento.**

Qual é o seu nome completo?

Quantos anos você tem?

Quando você nasceu o assentamento já existia ou não?

Há quantos anos existe esse assentamento?

Como era vida dos seus pais antes de eles virem para esse assentamento?

Me conta a história do assentamento?

Você conhece a história do MST?

Me conta a história do MST?

E antes do MST, existia algum movimento de luta pela terra?

O que você sabe sobre a independência do Brasil?

Como você sabe disso?

Quem foi Olívio Albani? Qual é a história dele?

Quem foi Ernesto Guevara de La Sierna?

Me conta a história dele?

O Che era do MST? Como você sabe disso?

Por que o Che Guevara é importante para os Sem Terra?

O que você sabe sobre o trabalho voluntário?

E Zumbi dos Palmares, você sabe quem é?

O que vocês fizeram no dia das crianças?

No dia 15 de novembro comemoramos o dia da república, você sabe o que é república?

Por que a gente estuda história?

O que você acha que as crianças da mesma série que você estudam em história em outra escola?

Por quê?

Para que serve a escola?

Quais são os seus planos para o futuro?

O que você gostaria de fazer no futuro?

Você gostaria de participar de um acampamento do MST? Por quê?

## **ANEXO 02**

### **Sonhar grande**

Quem sonha grande e põe os pés na estrada;  
Verá um dia se concretizar;  
Latino-América uma grande pátria;  
Onde os abutres não irão vingar;  
Pois nessa Pátria só terá justiça;  
Só vingará então fraternidade;  
A vitória de quem acredita;  
Em construir o mundo em liberdade.  
Uma cova funda enterrará pra sempre;  
Fome, miséria e alienação;  
Um broto novo nascerá das massas;  
E o novo homem se erguerá do chão;  
E pra cidade um novo projeto;  
E o latifúndio agora em muitas mãos;  
Socialismo pra quem faz história;  
E ainda carrega o sonho em suas mãos.

## ANEXO 03

### **Companheiros de Guevara**

(Ademar Bogo)

Se não houver amanhã  
Brindaremos o ontem  
E saberemos então  
Onde está o horizonte

Aí cantaremos os segredos  
E todos os medos  
Serão alegrias, veremos  
Que o passo só cansa  
Quando não alcança  
Sua rebeldia  
E na sombra da verdade estará a liberdade que a gente queria  
Então ouviremos da História  
O grito de glória da nossa utopia.

E quem ficou sem chegar  
Sem poder andar  
Estará presente  
Grande será nosso espanto  
De ver o encanto  
Do bom comandante  
Chegando na hora certa  
Com a voz desperta  
Nossa rebeldia  
Companheiros de Guevara  
Trilhando a estrada  
Por um novo dia.

## ANEXO 04

### ÍTEGRA DO RELATÓRIO DE CAMPO DO DIA 08 DE OUTUBRO DE 2005.

É o dia 08 de outubro de 2005, um sábado que nasceu ensolarado depois de muitos dias de chuva no Assentamento Conquista na Fronteira. No assentamento todo dia 08 de outubro é rememorado e comemorado como o “Dia do trabalho voluntário”, uma celebração à morte de Che Guevara, ocorrida nesse mesmo dia do ano de 1967, na Bolívia. As famílias se aproximam do salão comunitário e animadamente conversam entre si. As crianças brincam e algumas pessoas se dedicam à preparação do encontro. Depois de alguns minutos de conversas e brincadeiras, todos entram no salão comunitário. Na parede lateral, branca, uma pintura da face de Che Guevara ocupa todo o espaço. As pessoas adultas entram e se acomodam nas cadeiras e as crianças ocupam a primeira fileira. São adultos e crianças de todas as idades, desde aqueles que nem sequer aprenderam a caminhar, até aqueles que cujas marcas do tempo orgulham sua experiência de vida. O tom é solene... uma mulher, em meio às pessoas pergunta em voz alta: *Quem foi? Quem foi Ernesto Che Guevara de la Sierna?* Todos se erguem e acompanhados pelo som do violão cantam a música “Sonhar grande”: *Quem sonha grande e põe os pés na estrada; verá um dia se concretizar; Latino-América uma grande pátria; onde os abutres não irão vingar; pois nessa Pátria só terá justiça; só vingará então fraternidade; a vitória de quem acredita; em construir o mundo em liberdade. Uma cova funda enterrará pra sempre; fome, miséria e alienação; um broto novo nascerá das massas; e o novo homem se erguerá do chão; e pra cidade um novo projeto; e o latifúndio agora em muitas mãos; socialismo pra quem faz história; e ainda carrega o sonho em suas mãos.* Enquanto cantam um homem entra no recinto portando uma imagem de Che Guevara estampada sob o mapa da América Latina e se posta à frente, segurando a imagem de mais ou menos 1m de altura por 80 cm de largura. Após o canto as pessoas se sentam e a mulher que antes perguntava, com a voz pausada, caminhando suave e lentamente, sempre se dirigindo aos presentes narra: *1928 – nasce no dia 14 de junho Ernesto Che Guevara de La Sierna, na cidade de Rosário, Argentina. 1930 - surge pela primeira vez a crise de asma, doença que o acompanharia durante toda vida. 1933- a família de Guevara muda-se para Alta Garcia, até Che completar 16 anos. Em 1935, inicia seus estudos na escola local. Em 1945 termina seus estudos secundários e muda-se com a família para Buenos Aires. Matricula-se na faculdade de medicina de Buenos Aires. Em 1946 começa a trabalhar na direção municipal. 1947- período de férias, realiza um passeio de bicicleta pela Argentina. Percorre 4.700 km. Seus primeiros textos de pensamentos foram escritos nessa viagem. Em 1948 sai do emprego nas vias públicas e engaja-se numa viagem de navio. Nessa viagem interessa-se ainda mais pelos problemas políticos do país. 1949 – Che cada vez mais adota uma vida sem fronteiras. Passa a aparecer em lugares finos, mal vestido e maltrapilho, já mostrando o seu despojamento dos bens materiais. Em 52, Che veio ao Brasil pela primeira vez. Em 53, conclui o doutorado em medicina, especializou-se em doenças alérgicas e vai para a Guatemala, mas é obrigado a sair após o golpe dos Estados Unidos. Em 1955 encontra-se pela primeira vez com Fidel Castro e decide participar do movimento revolucionário de Cuba, que visa*

derrubar Fulgêncio Batista, ditador em Cuba. Em 1956, no dia 25 de novembro, Che parte no lago para ocupar Cuba. No comando está Fidel Castro. Che é o médico dos revolucionários. Em 1957 o grupo revolucionário instala-se em Sierra Maestra e de lá organiza a revolução cubana. Os revolucionários sofrem violência, ataques do exército de Batista. Che torna-se um guerrilheiro como ninguém. Em 58, queda do governo cubano. **VITÓRIA DO MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO.** Che percorre triunfalmente as ruas de Havana. Em 60, assume vários e importantes cargos públicos para organizar a nova Cuba. Lança “Notas para estudos da ideologia e da revolução Cubana” e “A guerra de guerrilhas”. Em 61 vem ao Brasil pela segunda vez e é condecorado com a “Ordem Cruzeiro do Sul”, pelo então presidente Jânio Quadros. Já em 1962, lança livros “Cuba: exceção histórica ou vanguarda na luta anticolonialista”, “A influência da revolução cubana na América Latina”, “Tática e estratégia na revolução americana”, “Como deve ser um jovem socialista”. Em 63 escreve e publica “Guerra de guerrilhas: um método entre outros”. Em 64, discurso para o homem. Em 11 de dezembro parte para a África e entra em contato com movimentos de libertação africanos. Publica “Planificação socialista: seu significado” e etc. Em 1965 desaparece da vida pública, renuncia a todas as suas responsabilidades no Partido e no governo cubano. Em 66, na segunda semana de setembro, Che chega à La Paz, Bolívia, usando documentos falsos, para participar do movimento revolucionário da Bolívia. Começa a escrever o seu diário da Bolívia. Em 67 é o Che, Ernesto Che Guevara de La Sierna, é assassinado no dia 08 de outubro, no povoado de La Higuiera, aos 39 anos de idade. O capitão aproxima-se por trás e dispara-lhe uma rajada de metralhadora no pescoço. Quatro balas atingem o alvo. O coronel aproxima-se e dispara uma só vez sua pistola 9 mm. Che está morto. Quando tentaram retirá-lo do lugar, os dois soldados não conseguiram esconder o estremecimento. Che Guevara tinha os olhos abertos e serenos e um sorriso que para eles significa o descaso, mas para o resto do mundo, simplesmente amor. Che morreu como ele queria. Lutando. Nesse instante a música suave que toca ao fundo da narrativa é aumentada e por alguns instantes é só esse o som que se ouve no salão. Em seguida a música é diminuída e a mulher retoma a narrativa perguntando: *O que será que Che nos diz sobre os militantes?* Um jovem responde: *Sobre os militantes Che nos diz assim: Devo dizer correndo o risco de parecer ridículo que o verdadeiro revolucionário é guiado por grandes sentimentos de amor. É impossível pensar em um autêntico revolucionário sem esta qualidade. Talvez seja um dos grandes dramas do dirigente. Esse deve unir o espírito apaixonado a uma mente fria e tomar decisões dolorosas sem que nem um músculo se contraia. Os nossos revolucionários de vanguarda têm que idealizar esse amor aos povos, às causas mais sagradas e torná-los únicos, indivisível. O jovem comunista não pode estar limitado pelas fronteiras de um território, deve praticar o internacionalismo proletário e senti-lo como causa sua.* O jovem retorna ao seu lugar e novamente a voz da mulher pergunta: *O que Che nos diz sobre nós, sobre nós mulheres?* Uma mulher que estava nos fundos do salão vem até a frente lendo a resposta: *Che condenava o machismo e a posse e a dependência da mulher pelo homem. Dizia que isso significava o atraso do passado extinto. Para continuar a nova sociedade para a construção do socialismo deveriam ser banidas todas as discriminações. Só restaria como ditadura a da classe operária, como classe organizada sobre todas as outras*

que forem derrotadas. Não a de um sexo sobre o outro. A preparação do longo caminho está cheia de muitas lutas, de muitos dissabores ainda, até a sociedade sem classes, a sociedade onde desaparecerão todas as diferenças. O proletariado é o conjunto de mulheres e homens, que em todos os postos de trabalho do país lutam coerentemente para alcançar fins comuns. A mulher se afasta lentamente e a voz feminina pergunta: Daine, fala pra nós o que o Che pensava e dizia sobre a juventude? A jovem se ergue do meio do público e responde: Penso que a primeira coisa que deve caracterizar um jovem comunista é a honra de ser um jovem comunista, junto a isso um grande dever para com a comunidade que estamos construindo, com nossos semelhantes enquanto seres humanos e com todos os homens do mundo. Ao lado disso uma grande sensibilidade frente a todos os problemas, uma grande sensibilidade à injustiça, um espírito inconformado cada vez que aparece algo de ruim, vindo de quem quer que seja. O jovem militante comunista deve questionar tudo que não se compreende, discutir e pedir esclarecimentos daquilo que não é claro. Estar sempre aberto para receber novas experiências. O jovem comunista deve propor-se a ser o primeiro em tudo. Lutar para ser o primeiro e sentir-se incomodado quando ocupa outro lugar em qualquer coisa. Lutar para melhorar e ser um exemplo vivo, o espelho por onde se refletem os companheiros que ainda não pertencem ao grupo. O jovem comunista também deve se sacrificar ter um grande espírito de sacrifício, não apenas para jornadas enormes, mas para todos os momentos. Sacrificar-se para as conquistas das pequenas tarefas, para cumprir com seu trabalho. O que se coloca para todo jovem comunista é mostrar-se essencialmente comunista humano, ser tão humano que o aproxime do melhor do humano. A jovem retorna ao seu assento e a voz feminina pergunta: E sobre o exemplo no trabalho, o que será que Che nos diz? Um homem se ergue e lentamente, enquanto lê se coloca diante de todos e responde: Para o Che o trabalho possibilita a transformação do ser humano. Como a base de toda a construção da riqueza na sociedade, acima de conceitos teóricos e filosóficos, o legado dele é ter praticado a idéia básica de que ninguém pode pedir para o outro fazer alguma coisa sem fazê-lo primeiro. Por isso, em muitas ocasiões ele era o primeiro a realizar a tarefa. Primeiro procurava ele mesmo fazer para depois pedir aos demais que também ajudassem no trabalho. Este espírito está presente na enorme construção que Che deu na organização do trabalho massivo e nos mutirões, etc. Mostrando que uma sociedade mais justa, com bem estar, não se constrói com discurso, mas com muito trabalho que é um valor fundamental para a construção da nova sociedade. O homem retorna ao seu lugar e a voz feminina afirma: Mas Che disse mais sobre o trabalho, ele diz também sobre o trabalho voluntário. Uma mulher se coloca diante dos presentes e entre leitura e comentário fala: Che foi quem idealizou o trabalho voluntário primeiro. Em Cuba a prática do trabalho voluntário já existe, em Cuba desde a revolução, mas é diferente. Lá todos os dias as pessoas fazem o trabalho voluntário para fortalecer o socialismo. Lá nos sábados e domingos é o dia em que a sociedade cubana pratica o trabalho voluntário. É importante ter clareza de que o trabalho voluntário não se limita apenas ao seu dia, mas também nas horas e horas que ficamos em reuniões pensando e discutindo questões da coletividade, nas noites de finais de semana que passamos trabalhando em setores que tem necessidade, enfim, o trabalho voluntário é toda e qualquer tarefa que desenvolvemos voluntariamente para toda organização. E nós do MST

adotamos essa prática internamente, porque assim como os cubanos, nós também acreditamos na transformação da sociedade e o ser voluntário é muito importante para alcançarmos os nossos objetivos, por isso é necessário que o trabalho voluntário seja uma prática diária em nossa coletividade. E nesse dia, em todo Brasil, dentro dos nossos assentamentos e acampamentos, hoje em todos os estados onde o MST está organizado, nós estamos desenvolvendo esse dia do trabalho voluntário, que se tornou um grande símbolo pra nós a figura do Che, em nossa caminhada... é por isso que não é só usar a boina, usar a camiseta do Che, mas é praticar os valores que é, que ele foi esse grande revolucionário que revolucionou também a prática dos revolucionários que é trabalhar o ser humano enquanto ser humano, eu acho que é esse resgate importante que nós temos que fazer. Todos se erguem e cantam a música “Se não houver amanhã” (ver capítulo 2), enquanto o homem afixa a imagem de Che na parede. Em seguida uma jovem toma a palavra e narra aos presentes. 08 de outubro de 1967. Depois de nove meses de combates nas selvas da Bolívia, com grandes baixas, falta de munição, pouco apoio das populações camponesas, Che Guevara e seus guerrilheiros batiam em retirada, perseguidos pelo exército boliviano apoiado pela CIA. Che sofria fortes e seguidas crises de asma, que o debilitavam muito. Procuravam escapar ao maciço cerco por uma garganta chamada Quebrada Del Yuio. Mas a batalha estava perdida. Che disparava sua M2 até o momento que ela foi atingida por uma bala no cano, ficando inutilizada. Auxiliado por um boliviano, Simon Cuba, apelidado de Willi, Che tentou escalar uma das margens da garganta, num último esforço para escapar e separou-se do companheiro. Foi alcançado por um soldado, soube-se posteriormente tratar-se do sargento Bernardino Uanca, que reproduziu o que Che lhe disse naquela hora. ‘Não atire, sou Che Guevara, valho mais para você vivo do que morto’. Willi também foi preso e os dois foram levados para a escola do vilarejo La Higuera. Lá foram amarrados e deitados no chão. A escola era uma construção de taipa com duas salas, carteiras toscas e paredes caiadas. Um coronel boliviano tentou interrogar Guevara. ‘O senhor é cubano ou argentino?’ ‘Sou cubano, argentino, boliviano, peruano, equatoriano’. Por rádio os militares receberam a ordem de Barrientos, o presidente da república, para que o executassem ali mesmo, embora a CIA preferisse que o levassem vivo até o Panamá, para ser melhor interrogado. Uma mulher, a professora do lugarejo, Júlia Cortez, 22 anos, testemunhou as últimas horas de Guevara. Esse testemunho impressionante consta no vídeo Diário de Bolívia, editado pelo jornal italiano Ícone Ta. Ele foi gravado no próprio local em que Guevara foi preso. A sala da escola precária, de chão de cimento rachado. A professora fala na frente do quadro negro no qual no dia da prisão ela escrevera uma frase em que Guevara encontrou um erro gramatical, o que serviu de introdução para a aproximação dos dois. A professora ainda é uma mulher bonita e fala com solenidade natural o que viveu naquele dia e não pôde esquecer, nos 30 anos que se seguiram. “No dia que capturaram o senhor Guevara, eles chegaram no início da noite. O povo de La Higuera tinha curiosidade em vê-lo. Passamos a noite fazendo comentários e na manhã seguinte eu fui até a escola. Ele estava sentado, apoiado nas costas da cadeira, ao lado da porta, com as mãos amarradas na frente. Muito magro, cabelos longos e emaranhados, os pés juntos e sujos, tinham apenas a sola de um dos calçados, o resto estava descoberto e muito machucado. As roupas completamente deterioradas. O rosto pálido, expressão

preocupada. Assim que entrei, mostrou-se amável e me cumprimentou. Logo começamos uma amizade. Quando o vi naquele estado, logo perguntei: Por que uma pessoa como o senhor, com essa inteligência, esse físico, um psicólogo, pode chegar a uma situação como essa? ‘Ideais. Se eu for embora, se me levarem vivo daqui, farei tudo para que vocês tenham um futuro melhor. Quero construir uma escola moderna para que vocês tenham aqui tudo o que precisam, porque vocês não tem nada, vocês não tem estradas, tem caminhos de cabras, aqui parece que a civilização não chegou. Queria poder realizar esse sonho um dia, por isso é que estou aqui. Sei bem a situação desumana em que vocês vivem’. Falamos bastante, aí entraram os militares e perguntaram: ‘Já terminaram? Então a professora deve ir embora’. Ao meio dia o pessoal da CIA veio e levou Che Guevara para fora. Queriam fazer as fotografias. Nós ficávamos em volta, observando eles tirarem as fotografias. Che olhava em torno como se procurasse alguém. Quando me viu sua expressão mudou e ele me fez um sinal, mesmo com as mãos amarradas na frente para que me aproximasse. Ele me chamou. Eu quis lhe aceitar, mas os militares impediam. Saímos dali novamente, depois eu tornei a vê-lo, mas falamos pouco. Sempre que apareciam os militares, ele se calava, só falava às sós. Depois que voltei para casa e escutei tiros, era o sr. Willi que eles haviam matado. Me disseram que ele era um professor. Enquanto isso, minha mãe fazia o almoço e sugeriu que eu levasse alguma comida para o prisioneiro. Fiquei vendo o sr. Guevara comer. Depois que ele terminou, disse que nunca havia comido algo tão saboroso e que seria grato para sempre, que não esqueceria meu nome. Peguei o prato vazio e voltei para casa. Minha mãe queria que eu comesse, mas eu não podia, até tentei, mas só fui conseguir bem depois. Naquele momento não havia ninguém nas ruas. Às 13 horas ouvimos tiros. Eu estava tentando comer quando ouvi os disparos. Algo me disse que era ele que estava morrendo. Deixei cair o prato, saí correndo seguindo um instinto e fui direto para a escola. Entrei e encontrei o cadáver com os braços abertos assim e os olhos também abertos. Não havia uma só pessoa ali, nenhum soldado ou alguém que eu pudesse falar, nenhuma alma viva. Me aproximei, olhei bem, mas não vi sangue. Era como se estivesse anêmico, tinha morrido sem derramar sangue”. *Às 14 horas o corpo de Guevara foi transportado de helicóptero para Vale Grande e colocado sobre um tanque da lavanderia do hospital Nosso Senhor de Malta. Tiraram as impressões digitais que seriam enviadas para a confirmação a um cartório em Buenos Aires. Amputaram-lhe as mãos e guardaram num vidro com formol. No pescoço foi feito um corte, pelo qual injetaram um litro de formol. O corpo ficou ali todo um dia em exposição. Hoje vêem-se inscrições na parede da lavanderia. ‘Obrigado Che’. ‘Che, és nossa luz’. ‘Che, és um dos mortos que nunca morre, que tua luta é caminho de nossa vida’. E os jornais do mundo dizem que Vale Grande se tornou lugar de veneração ao culto de Guevara.* Em seguida um vídeo sobre a vida de Che Guevara é exibido aos presentes, aplaudido com entusiasmo ao ser finalizado. Assim que encerrados os aplausos, todos os presentes estão de pé e bradam com o pulso esquerdo erguido: **Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nos somos companheiros! Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nos somos companheiros! Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça nos somos companheiros!** Logo após, é realizada a saudação aos presentes, o agradecimento pela presença e é realizado o encaminhamento dos trabalhos, pelos coordenadores dos grupos anteriormente organizados pelas

equipes que compõe a base do assentamento. Durante a manhã os assentados trabalharam em seus grupos, carpindo, arrumando o telhado da escola, ajardinando, enfim, realizando trabalhos nos espaços coletivos do assentamento, porém, antes de finalizar a manhã, muitos trabalhos tiveram que ser interrompidos em virtude da chuva que surpreendeu a todos. Ao meio dia foi servido o almoço e o salão comunitário que havia servido de local para a celebração à Che Guevara, transforma-se em um refeitório em que predomina a alegria, a brincadeira e o sentimento de solidariedade entre as pessoas. Crianças, jovens e adultos confraternizam. À tarde os trabalhos não puderam continuar em virtude da forte chuva que continuou a cair, impossibilitando a continuidade do trabalho voluntário naquele dia. Em minha observação a imagem que permanece mais latente é a do almoço conjunto, em que experimentei uma sensação de harmonia humana de um grupo, que não havia sentido ainda, talvez porque fosse a primeira vez que eu participava de uma atividade feita por eles e para eles. O acolhimento do outro se materializou como prática social real (TRANSCRIÇÃO DA FITA DE VÍDEO E DIÁRIO DE CAMPO- 08-10-2005).