

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIA E LUTA

SOCIAL MOVEMENTS IN THE FIELD AND EDUCATION: REFLECTIONS FROM MEMORIES OF RESISTANCE AND FIGHT

Gênesis Guimarães SOARES¹

Artigo recebido em 02/01/2021, aceito em 18/06/2021, publicado em 05/07/2021.

Palavras-chave:

Educação do campo;
Memória;
Movimentos sociais do campo;
MST.

RESUMO

Este trabalho propõe realizar uma breve discussão acerca dos movimentos sociais do campo enquanto organizações que são importantes para a [re]construção de uma educação que abarque a diversidade presente no campo. A partir disso, o presente artigo traz como objetivo central discorrer sobre algumas das possíveis intersecções entre as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em defesa da garantia de uma educação do campo que seja crítica e que trate a respeito da sua realidade. Para isso, foi realizada uma discussão relacionando às concepções de memória adotadas por Halbwachs (2004; 2013) e Fentress e Wickham (1992), de modo que foi possível destacar a relevância da memória na construção de movimentos sociais que atravessam gerações e continuam influenciando pessoas através de décadas, em suas lutas por terras e, aqui destacamos a luta por uma educação do campo.

Keywords:

Rural education;
Memory;
Social movements in the countryside;
MST.

ABSTRACT

This work proposes to carry out a brief discussion about social movements in the countryside as organizations that are important for the [re] construction of an education that embraces the diversity present in the countryside. Based on this, the present article has as its central objective to discuss some of the possible intersections between the struggles of the Landless Rural Workers Movement (MST) in defense of the guarantee of a rural education that is critical and that deals with its reality. For this, a discussion was carried out relating to the conceptions of memory adopted by Halbwachs (2004; 2013) and Fentress and Wickham (1992), so that it was possible to highlight the relevance of memory in the construction of social movements that span generations and continue to influence people through decades, in their struggles for land and, here we highlight the struggle for rural education.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFTC. Especialista em Análise do Comportamento e em Atenção Psicossocial no SUS e SUAS. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4375-6065>. E-mail: genesis.soares@ftc.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Ramal e Neto (2008), até meados do século XX havia a ideia ascendente de que a função da escola seria a de proporcionar a superação dos declínios sociais econômicos da nação. Existia uma convicção de que a constituição e o advento de escolas públicas assegurariam a todos os cidadãos o acesso à uma educação de qualidade, valendo-se do princípio da existência de igualdade entre todos os cidadãos. Todavia, no decorrer dos anos iniciou-se o estranhamento das classes socioeconômicas e culturais, que pode ser justificado pelo fato de que a escola solicita de seus alunos um comportamento padrão no que diz respeito ao falar, ao escrever, entre outros comportamentos que só podem ser apresentados por sujeitos previamente expostos e socializados em ambientes que apresentem os mesmos costumes.

Pensar em utilizar aspectos culturais originados em contextos do campo em contextos educativos, ainda hoje pode ser desafiador, tendo em vista que os métodos tradicionais de ensino ainda são muito utilizados e assim Farias (2013) destaca a concepção de educação bancária criticada pelo educador Paulo Freire, a partir da qual os educandos são privados do exercício da criticidade, que é importante para a reflexão acerca de questões presentes no meio social em que vivem.

Dessa forma, compreender o campo como um modo de vida social proporciona contribuições para a autoafirmação da identidade da população do campo, de modo a estimar o seu trabalho, a sua história de vida, os seus conhecimentos e a sua afinidade com a natureza (Brasil, 2006).

Sendo assim, é importante destacar que o termo Educação do Campo diz respeito a um conceito que, podemos dizer que é contemporâneo no contexto educacional, uma vez que, há uma década, o termo Educação Rural era comumente utilizado (Torres & Simões, 2011).

Se tratando da educação do campo, em grande parte, as ponderações e reflexões que giram em torno desta encaminham a movimentos sociais populares, em singular ao Movimento¹ dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo fato de que as origens dessa modalidade de educação estão alicerçadas nessa ação, de modo que se deve a este a designação da terminologia educação do campo, que é diferente de educação rural (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Em 1999 o MST já era visto como sendo uma referência entre os movimentos sociais do Brasil e de certo modo também no exterior. Ele é identificado como um exemplo de luta e de organização do qual devemos nos espelhar sempre que pensarmos em uma luta por direitos e dignidade. Apesar de ser visto como exemplo entre os movimentos sociais, também é tido por muitos como algo prejudicial que deve ser exterminado, uma vez que causam desconforto, seja para o governo ou para elites em geral, tenham elas relação com os grandes latifúndios ou não (Caldart, 2004).

¹ Assim com Caldart (2004), aqui utilizaremos o termo Movimento, em maiúsculo, no próprio intuito do significado da palavra e pela característica marcante do MST enquanto organização viva e que se move.

É importante não nos distanciarmos do fato de que quando a educação do campo foi oficializada através de árduas lutas dos movimentos sociais componentes de ações e lutas camponesas, passou a ser norteadas por agentes governamentais. Isso significa que se levamos em consideração a sociedade capitalista em que vivemos, demarcada pela contradição capital versus trabalho, não poderia ocorrer de outro modo (Conte & Ribeiro, 2017).

Posto isto, o presente artigo tem como objetivo realizar uma breve discussão acerca das memórias de trajetórias e lutas de movimentos sociais do campo, em específico, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), aqui sendo chamado de MST ou Movimento, com letra maiúscula, relacionando essas trajetórias a conceitos de memórias estabelecidos por autores que estudaram a memória enquanto componente social.

Para tanto, realizaremos uma discussão teórica apresentando algumas das lutas e conquistas do Movimento enquanto rede social que desenvolve e levanta diversas bandeiras, sobretudo no que tange a luta pela terra e por uma educação que seja direcionada para a sua própria realidade, denominada de educação do campo.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: UMA LUTA POR EDUCAÇÃO

Caldart (2004) afirma que para compreendermos os sentidos e o lugar das experiências de educação do MST e que ocorram neste é importante refletirmos sobre questões que têm sido feitas por pesquisadores, que é compreender qual o sentido educativo deste movimento. A autora continua dizendo que essa questão é uma dentre muitas das quais são necessárias para que possamos compreender o MST.

É um desafio não idealizar o MST atribuindo tudo o que há de bom nele e tudo o que há de negativo, pois há aqueles que se opõem ao movimento, uma vez que tal ação não contribuiria para a compreensão deste e, menos ainda, para a definição das ações políticas e pedagógicas que são parte do MST e constituem a sua história (Caldart, 2004). De modo que

O MST está se tornando um símbolo de contestação social não simplesmente porque contesta ou pelo jeito que contesta. Sua contestação adquire força cultural e simbólica, porque suas ações se enraízam em uma questão social que é forte e é justa. Forte porque mexe com a própria estrutura social de um país historicamente marcado pelo latifúndio, parente da escravidão. Consensualmente justa, porque não há argumentos éticos contra a ideia de que a terra, bem natural e carregada de uma simbologia quase mágica, deve estar nas mãos de quem a deseja trabalhar e a fará produtiva [...] (Caldart, 2004, p. 28).

Corroborando com a discussão, é possível perceber, através das colocações feitas por Conte e Ribeiro (2017), que a definição de escola do campo diz respeito a um cenário de lutas da classe trabalhadora em busca de terras e educação, sendo assim, o objeto escola não deve ser visto de modo isolado em meio a luta, uma vez que o significado da educação é apreendido de modo ampliado, ou seja, a escola passa a abranger muito mais do que a tarefa apenas do ensino. De forma que Arroyo, Caldart e Molina (2004),

expoentes pesquisadores da educação do campo, nos alertam para o fato de que esse modelo de educação não pode suceder-se apenas dentro das quatro paredes da sala de aula, mas para além.

Desde os anos de 1980, através dos movimentos sociais e os conflitos advindos de lutas, ocorreram mudanças no que tange à nomenclatura, o entendimento e o conceito de homem, escola, saberes, trabalho e, especialmente, a forma de refletir e praticar a educação rural, a qual passou por transformações e assim surge a educação do campo, deixando de lado as concepções de educação rural (Torres & Simões, 2011).

Dessa forma

[...] A educação do campo tem materialidade, surge por meio das lutas dos movimentos sociais que se organizam contra o descaso com que as elites brasileiras tratam das questões camponesas. Portanto, isso afasta qualquer pretensão de considerar o conceito de educação do campo vazio. O chão que nasce o conceito advém do próprio campo como território de marginalidade, exploração e disputa (Torres & Simões, 2011, como citado em Machado, 2017, pp. 18326-18327).

Através disso, podemos compreender que a população tem o direito de ser educada no lugar em que vive. Sendo assim, propor uma educação do campo e não no campo, uma vez que os sujeitos possuem o direito a uma educação articulada e pensada desde o seu lugar de vivências e com a participação deles. Essa proposta de educação deve ser ligada à sua cultura e às suas necessidades diversas que possam se apresentar nos processos educativos (Caldart, 2002).

Quando discutimos as relações entre os conhecimentos, os saberes e as culturas que transpassam a aprendizagem realizada na escola, é importante destacarmos que os conhecimentos análogos ao previsto nos currículos escolares não devem ser ínfimos aos que são realizados no contexto interno da escola, que podemos compreender como ações que ocorrem para dentro dos portões ou dentro das quatro paredes. É importante pensar que no espaço escolar se sucedem debates acerca de conhecimentos específicos, caso contrário, não haveria função para a sua presença na sociedade. Todavia, as relações entre os saberes e culturas que são da escola e que ocorrem na escola devem ser compreendidas como algo que é “mais amplo do que uma visão simplificada de educação escolar, que serviria apenas para ensinar e/ou transmitir conhecimentos descolados dos saberes e culturas que os discentes trazem de suas vivências familiares e comunitárias” (Conte & Ribeiro, 2017, p. 851).

Ramal e Neto (2008) dizem que ao pensarmos sobre a educação que é concretizada no campo precisamos refletir no sentido que oferecemos a este local, uma vez que não podemos nos esquecer que a educação é um processo social que colabora para as lutas do povo que ali habitam. A partir disso, podemos pensar a partir de Freire (2001), que acredita que a educação deve possibilitar ao homem realizar discussões audaciosas acerca das suas problemáticas e de sua inserção na mesma, de modo que possa estar consciente e que tenha forças para as lutas.

Conte e Ribeiro (2017) dizem que é importante vislumbrar a escola enquanto uma unidade viva, que se deixa transformar e se instiga devido ao fato de que toda a comunidade escolar possui conhecimentos, saberes e culturas que são singulares aos contextos científicos ou populares, ou de maneira que todos os aspectos se combinam e, em outros momentos, se opõem, todavia, através dessas relações de contradição se engendra o que compreendemos e chamamos de conhecimento. Sendo assim, desde a instalação da concepção de educação do campo, que a escola do campo não é mais vista como sendo aquela que é apenas situada no meio rural. Através disso, podemos citar Arroyo, Caldart e Molina (2004) que enfatizam que desde a concepção da educação do campo que os saberes e culturas advindos das comunidades rurais devem se fazer presentes nos ambientes escolares.

Para Kolling, Nery e Molina (1999), um desafio inicial que existe, é entender qual modelo de educação tem sido oferecido nos contextos rurais e quais as concepções de educação estão presentes nesta proposta. Ter isso evidente é de suma relevância para a execução de uma educação do campo singularizada. Apesar de todas as particularidades, deve ser uma proposta que vise a educação, no sentido amplo do processo de constituição humana, que através das intervenções culturais e políticas consegue proporcionar aos sujeitos o poder de intervir na própria realidade. Ao passo que a

Escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (Molina & Sá, 2012, p. 324).

De acordo com Caldart (2009), é imprescindível que questões como as práticas de trabalho, cultura e luta social sejam consideradas na elaboração do currículo da instituição escolar do campo, de forma que na abordagem dos conteúdos sejam apresentados os vínculos que possuem com a realidade. A autora diz que constantemente é debatido sobre a necessidade de lutar pela escola unitária, ou seja, uma “síntese do diverso”, porém, as características do campo não são levadas em consideração nessa diversidade.

[...] ao invés de ser uma escola no campo, ou seja, uma escola que chega ao campo, mas com conteúdos e metodologias que não levam em consideração as especificidades do ambiente, tem-se a ideia de uma escola do campo com conteúdos e metodologias vinculados à história, realidade e cultura desse espaço, ou seja, uma educação que entende o camponês como sujeito (Aguilar & Dos Santos, 2017, p. 1571).

A escola deve ser compreendida como sendo mais do que escola, que tipicamente é compreendida como um lugar destinado para se aprender, se tratando dos alunos, e de ensinar, se referindo aos professores, mas também como entidade que tem uma função relevante a exercer na educação do campo, que é proporcionar a reconstrução/construção da identidade dos sujeitos que vivem no e são do campo, sendo reconhecidos em sua cultura e particularidades. Isso não se trata de uma oposição ou competição com

a cidade ou a escola da cidade, mas sim de prezar pela dignidade dos sujeitos do campo (Conte & Ribeiro, 2017). De maneira que

A educação do campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza; A educação do campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A escola é um lugar privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais (Kolling, Nery, & Molina, 1999, p. 55).

Sendo assim, é fundamental que exista uma escola cujos profissionais sejam capazes de ordenar a elaboração de um currículo que considere diversos aspectos formativos e que articulem o fazer pedagógico nas dimensões do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social (Caldart, 2009).

3. BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS COMPREENSÕES DO CONCEITO DE MEMÓRIA

A temática da memória é discutida em diversas ciências, às vezes de modos controversos e observados através de inúmeras visões, sejam elas orgânicas, filosóficas, metafísicas, sociais, etc. Todavia, aqui trataremos acerca de algumas reflexões sobre conceitos de memória estabelecidos por autores que compreendem a memória a partir do coletivo e do social. Apesar de tensões no que diz respeito à memória, nesta seção trataremos de modo particular e breve o que alguns autores destacam acerca do assunto.

Posto isso, iniciaremos apresentando as ideias de Maurice Halbwachs, “Filósofo em sua primeira formação, Maurice Halbwachs (1877-1945) foi aluno de Henri Bergson (1859-1941), pelo qual foi influenciado no início de seus estudos” (Weber & Pereira, 2010, p.104). De acordo com Santos (1998), Halbwachs foi um dos autores que mais contribuiu para o entendimento do significado da memória coletiva e, para isso, optou por explicar a memória através de quadros sociais, de modo que buscou alternativas distintas das que existiam no seu contexto, como é o caso da filosofia de Henri Bergson e de outros pensadores como Sigmund Freud, Marcel Proust e William James.

O fato é que Halbwachs, ao escrever as suas reflexões em sua obra “Los marcos sociales de la memoria”, publicado em 1925, apresenta uma nova forma de se apreender a memória, de modo que a sua compreensão é oposta a ideia metafísica amplamente propagada por Bergson, uma vez que para Halbwachs a memória apresenta uma forte contrapartida social, temporal e concreta. Dessa forma, podemos destacar as ponderações feitas por Santos (1998), que aponta a memória enquanto componente concreto e social, diferentemente de outras concepções existentes em sua época. Sendo assim,

Indivíduos não se lembram por eles mesmos, isto é, para lembrarem, eles necessitam da lembrança de outros indivíduos, para confirmarem ou negarem suas lembranças, que por sua vez estão localizadas em algum lugar específico no tempo e no espaço. Ao ressaltar o caráter social da memória e explicar que nem mesmo as memórias mais íntimas podem ser

pensadas em termos exclusivamente individuais, Halbwachs enfatiza tanto o caráter social quanto interativo da memória. Para ele, todas as nossas lembranças relacionam-se, portanto, com a vida material e moral das sociedades (Santos, 1998, p. 5).

Compreendendo a existência dos diversos Marcos Sociais da Memória pensados por Halbwachs, é possível refletir que as memórias são rememoradas a partir dessa interação entre os marcos e o social, de modo que Santos (1998, p. 6), destaca que:

Halbwachs jamais identificou-se àqueles que pensavam ser possível associar o estudo da memória exclusivamente à investigação de redes de interações sociais. É dele a afirmativa de que os quadros sociais da memória não são constituídos pela combinação de lembranças individuais, nem mesmo de formas vazias, mas, ao contrário, são os instrumentos de que a memória coletiva se serve para recompor uma imagem do passado que se combina, a cada época, com os pensamentos dominantes da sociedade.

Halbwachs diz que os marcos sociais da memória são combinações de muitas recordações de membros de um determinado grupo, de modo que esses marcos ajudam a recordar fatos a partir de percepções distintas, como dito por ele:

Pero eso que llamamos los marcos colectivos de la memoria serían el resultado, la suma, la combinación de los recuerdos individuales de muchos miembros de una misma sociedad. Estos marcos ayudarían, en el mejor de los casos, a clasificar, a ordenar los recuerdos de los unos en relación con los de los otros (Halbwachs, 2004, p. 10).

A partir disso, podemos partir para tratar sobre *A Memória Coletiva* (2003), obra em que Halbwachs trata a memória partindo da coletividade, de forma que demarca concepções importantes acerca das distinções entre memórias individuais e coletivas, como citado por ele, as nossas recordações são coletivas, mesmo que se trate de episódios ocorridos de modo privado, em que apenas nós estivéssemos presentes junto a objetos que estão acessíveis apenas para nós. Essa ideia parte do pressuposto de que nunca estamos totalmente sozinhos e que não é necessário que outros sujeitos estejam presentes para que possamos nos recordar.

Os marcos sociais da memória são como referências que colaboram para que os sujeitos, que são parte de um determinado grupo, se recordem de determinadas memórias, que advém de um tempo e espaço, de modo que não partem do vazio, mas sim de marcos existentes e constituídos socialmente através do tempo, dessa forma, as recordações são coletivas e ao mesmo tempo individuais, uma vez que estão estreitamente ligadas, sendo que a memória individual representa a memória coletiva, de modo que esta é advinda de todas essas relações. Sendo assim, ao recordarmos, estamos partindo dos marcos sociais propostos por Halbwachs.

Dando seguimento às concepções de memória adotadas neste trabalho, agora iremos tratar sobre estudiosos que abordam a memória como social e não de modo coletivo, que são Christopher Wickham e James Fentress, autores da obra *“Memória Social: Novas perspectivas sobre o passado”*, que traz uma abordagem acerca do que há de social na memória que é recordada pelos indivíduos, uma vez que a

resposta para esse questionamento pode ser a de que a memória está relacionada a grupos sociais diversos. Para eles, a memória individual se torna social a partir do momento em que as mesmas são compartilhadas com os membros do grupo, a partir da sua relevância, quer seja com um grupo estruturado e duradouro, como é o caso da família, ou de um grupo informal, como é o caso de um grupo de amigos que estão em uma mesa de bar conversando.

Fentress e Wickham (1992, p.10) dizem que a memória social é muitas vezes seletiva e imprecisa, contudo, é importante destacar que pode ser exata, uma vez que “se as pessoas, desde então até agora, sempre acharam socialmente relevante recordar e narrar um acontecimento da maneira como originalmente foi sentido”.

A partir das breves definições apresentadas, é válido dizer que as compreensões de memória são diversas, contudo, ambos os autores postos como fundamentais para essa discussão admitem a memória enquanto social, por isso, apesar de distanciamentos existentes entre autores, discutiremos a memória a partir da necessidade e pertinência com relação ao objetivo aqui tratado.

4. ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

Inicialmente podemos pensar que tratar acerca das memórias relativas a lutas pela terra, de um movimento social que levantou bandeira em busca da instauração de uma educação do campo é um desafio, visto que o Movimento possui diversas características históricas, sociais e políticas que tornariam a nossa reflexão muito extensa, contudo, nesta seção iremos nos ater à discussões concernentes a aspectos relativos às memórias das lutas em busca por educação e como compreendê-las a partir dos teóricos da memória.

Dessa forma, como afirma Caldart, “ser do Movimento significa participar não apenas da luta pela terra, mas também de uma organização com objetivos sociais e políticos mais amplos, que cada vez se multiplica em novas dimensões de atuação e complexifica suas formas de mobilização e suas estruturas de participação” (Caldart, 2004, p. 129).

De acordo com o dito anteriormente e, pensando a questão da educação, podemos observar que Conte e Ribeiro (2017), acreditam que os saberes compreendidos como sendo escolares são notáveis, contudo, em muitos casos os saberes advindos do cotidiano dos educandos é o agente que têm proporcionado a sobrevivência dos sujeitos que vivem do campo, e partindo da compreensão de Pomian (2000, p.508) a memória é “o que permite a um ser vivo remontar no tempo, relacionar-se, sempre mantendo-se no presente, com o passado: conforme os casos, exclusivamente com o seu passado, com o da espécie, com o dos outros indivíduos”. A partir disso, é possível inferir que os padrões intergeracionais familiares e comunitários podem ser compreendidos como formas como os sujeitos relacionam-se com o passado, de forma que o trazem ao presente e vice versa e levando consigo saberes históricos do seu grupo.

Podemos trazer um registro muito importante que versa sobre a educação no contexto dos assentamentos, contudo, não iremos nos ater a aprofundar a estrutura e funcionamento da sua proposta de educação. Apesar disso, é muito importante destacarmos que, nesses espaços são pensadas Escolas Itinerantes, que de acordo com informações contidas no portal do MST², esta foi

Criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. É uma escola que está voltada para toda a população acampada, o barraco da escola itinerante, é construído antes do barraco de moradia e tem também a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada.

Esse modelo de escola localizado no próprio espaço de suas vivências diárias é muito relevante, uma vez que é neste espaço que sua história e memórias são construídas diariamente, por meio do convívio social e de tudo que perpassa a sua realidade.

A Escola Itinerante nos acampamentos está organizada em etapas, que correspondem ao ensino fundamental de 1ª a 5ª séries, com objetivos e conteúdos próprios a cada etapa. Estes conteúdos são construídos no decorrer do processo pedagógico, considerando e respeitando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contextualizando-os e dando prioridade àqueles considerados socialmente úteis e com sentido concreto para as vidas dos educandos, desde já.³

Caume (2003) acredita que se tratando das memórias das lutas, estas possuem uma função importante que é a de erguer o entendimento entre os assentados de que a conquista pela terra possa ser vista como exemplo de conquistas vindouras em diversas áreas, como é o caso da educação, em que o Setor de Educação do MST costuma publicar documentos que são destinados às suas escolas, com o objetivo de propagar as suas memórias de lutas.

Um exemplo muito importante dos documentos que são produzidos é a Revista Sem Terrinha, que tem sido publicada e possui 5 edições disponíveis para o público em geral no site do MST. Esta traz em uma linguagem acessível questões relativas as suas lutas, seu modo de vida, sua cultura entre outros aspectos que são considerados essenciais para serem também compreendidos pelo público infantil. É importante destacarmos que a edição de novembro de 2020 também abarca questões muito atuais, como é a vivência das crianças no período em que o mundo foi afligido pelo COVID-19.

Um outro documento de amplo alcance é o Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que tem discutido pautas que vão para além das questões da terra, mas que dizem respeito ao ser humano em sua complexidade e direitos. E, através de divulgações diversas, sejam por meio das revistas ou do seu portal, o

² Informações disponíveis no portal do MST <<https://mst.org.br/educacao/>>.

³ Como descrito no próprio documento, este texto foi extraído do primeiro número da coleção Fazendo Escola, editada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, setor de Educação, publicado em junho de 1998, com dados estatísticos atualizados. Em 2001 foi publicado pela revista Estudos avançados e está disponível para acesso através de <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200011>>

MST tem divulgado as suas conquistas relativas à educação, como a figura abaixo demonstra dados importantes acerca de algumas das suas conquistas para com a educação.



Figura 1 – Dados sobre a inserção de membros do MST na educação

Fonte: <https://mst.org.br/educacao/>

Pomian (2000) descreve que os documentos escritos apresentam duração e que por um longo período de tempo os documentos eram confeccionados em materiais resistentes à deterioração do tempo, de modo que eram preservados. Pensando a partir de Halbwachs (2004), os marcos sociais da memória seriam formas para descrever como as testemunhas presentes no cotidiano nos fariam recordar através de marcos que são instituídos socialmente, como formas para a rememoração do passado através de pessoas, coisas, lugares, etc.

Schewendler & Gehrke (2003) enfatizam que o registro das histórias dos assentamentos representa garantir vivas as memórias históricas de todos os sujeitos que lutaram e alcançaram êxito na conquista pelas terras e que necessitam permanecer na luta pela Reforma Agrária e pela transformação social.

Apesar da luta pela manutenção das memórias, o sistema de classes em que estamos inseridos atua de forma ativa nesse processo, de modo que certas memórias são deslegitimadas em detrimento de outras. E isso ocorre devido a existência de classes que se sobrepõe e que ditam o que é legítimo. Todavia, a resistência dos grupos em manter suas memórias presentes tem sido muito grande.

Fentress e Wickham (1992) enfatizam que as memórias são indissolúvelmente nossas e penetram em todos os âmbitos da nossa existência, sejam eles dos mais cognitivos aos mais físicos, nos fazendo recordar de diversos episódios. Assim, proporcionam que façamos uma interpretação dos acontecimentos que estamos vivendo no momento presente e oferece uma perspectiva do que poderá vir a seguir.

A partir disso, também podemos pensar de acordo com Le Goff (2013), que faz algumas reflexões acerca da memória enquanto parte essencial do que é chamado de identidade, de forma que

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. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 2013, p.435).

Quando pensamos nas memórias do MST, sobretudo, nas memórias de lutas por educação, podemos compreender que são históricas e ultrapassam os limites do tempo e de gerações, de modo que permaneça “cravada” no tempo, e podemos compreender que de acordo com Caldart (2003), a memória representa um exercício do MST que, a partir da sua constituição histórica, precisa ser mantida, uma vez que a escola é concebida como sendo um espaço particular para resgatar e trabalhar as riquezas do passado. “Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva [...]” (Caldart, 2003, p. 70). Destarte

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).

Pensando no ponto específico da transmissão das memórias, podemos nos remeter a uma discussão importante que trata acerca da categoria da reprodução social. Apesar de nos remeter a essa questão, não propomos uma discussão profunda, mas apenas situar uma questão que pode perpassar o cenário que objetivamos discutir.

Souza (2016, p.76) acredita que a reprodução é caracterizada como sendo um modo no qual agem tendências gradualmente mais sociais, apesar disso, enfatiza que essa demarcação social não significa que existirá um distanciamento “da necessidade da reprodução biológica da espécie humana”.

A partir disso, podemos citar Lukács, que afirma que:

[...] a reprodução social, em última análise, se realiza nas ações dos indivíduos – no imediato a realidade social se manifesta no indivíduo –, todavia estas ações, para se realizarem, se inserem, por força das coisas, em complexos relacionais entre homens, os quais uma vez atingidos possuem uma determinada dinâmica própria; isto é, não só existem, se reproduzem, operam na sociedade independente da consciência dos indivíduos, mas dão também impulsos, direta ou indiretamente, mais ou menos determinantes às decisões alternativas. (Lukács, 1981, p. 156).

Sabendo disso, pensamos que a educação pode ser compreendida como um complexo social, no sentido que:

A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente. (Lima & Jimenez, 2011, p. 80).

E também exerce um papel importante no desenvolvimento do ser social, seja em seus aspectos sociais ou biológicos,

A educação tem papel fundamental no desenvolvimento do ser social, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Em ambas as linhas de desenvolvimento, cabe à educação realizar o “acabamento”, mencionado por Lukács como parte do processo do devenir-homem do homem. Esse “acabamento” consiste na produção das características necessárias para atender às “novas e grandes exigências derivadas da sociabilidade, com as quais se defronta quem está se tornando homem (Lima & Jimenez, 2011, p.84).

Sabendo que as lutas nasceram a partir de diversas questões históricas abordadas de forma breve nas seções anteriores, podemos dizer que, no que tange a educação, o MST tem desenvolvido pautas articuladas e organizadas a partir de memórias de lutas que são mantidas no grupo, de modo que a cada conquista, essas memórias são reforçadas e mantidas cada vez mais firmes nos marcos sociais do grupo.

Santos (1998), acredita que, de acordo com a percepção de Halbwachs, a memória em si não pode ser considerada como sendo ponto de partida, uma vez que a mesma não é proveniente de um vazio, mas é constituída a partir da forma como os sujeitos se apropriam das representações coletivas em interação com os outros membros do grupo social. Apesar disso, “as recordações do passado podem mudar com o tempo”, como acreditam Fentress e Wickham (1992, p. 113).

Pensando a memória como sendo social e coletiva, é esta que proporciona a conexão entre o tempo, de modo que seja possível estar conectado ao passado, presente e futuro através do coletivo, ou seja, através dos marcos sociais que estão presentes no meio em que vivemos. Por fim, Halbwachs (2013) profere que as memórias são construções coletivas mantidas na consciência de um grupo ou em suas próprias ações. Por fim, encerramos com o dito por Caldart (2000, p. 59) “ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, deslocado das relações sociais, interpessoais”.

5. CONSIDERAÇÕES

Em suma, é possível apontar, por meio do que foi discutido, que a relevância da memória coletiva e social na construção e desenvolvimento dos movimentos sociais se dá a partir dos atravessamentos intergeracionais que a memória possui e que continua perpetuando e influenciando pessoas através de décadas, em suas lutas por terras e, aqui destacamos a luta por uma educação do campo.

Sendo assim, cremos que tanto a memória coletiva quanto a memória social configuram-se enquanto importantes dispositivos dentro dos movimentos sociais do campo na luta por uma educação que corresponda às realidades específicas do campo. De modo que, pode-se perceber sua funcionalidade por meio das estruturas que se delineiam a partir das configurações dos arranjos familiares e/ou da comunidade, ao passo que isso se mostra no modo como os componentes desses grupos lidam com os saberes historicamente construídos.

Dessa forma, a partir da compreensão de que os sujeitos carecem das recordações de outros sujeitos para constituírem suas memórias, evidencia-se, mais uma vez, a importância da memória coletiva e social na desenvoltura e consolidação desses movimentos sociais, sobretudo ao reclamarem uma educação que, por direito, deve ser concernente ao campo e visando os benefícios dos sujeitos do campo.

De maneira que as lutas em torno dessa questão se travam primordialmente no âmbito das diferenças, sejam elas culturais, sociais, econômicas, cognitivas, de raça ou de gênero. Isso pois, tratam-se de esferas de poder que estão em constantes disputas e que, em muitos casos, se manifestam dentro da educação, de forma que por meio da memória, que também perpassa a educação, há a possibilidade de resgate e de preservação de princípios característicos aos povos camponeses e que se distinguem dos ideais capitalistas de consumo, propriedade e individualidade.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. H. de S. L.; DOS SANTOS, J. D. F. (2017). Memória e educação: a trajetória de luta do MST pela posse da terra. Retrieved from <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/7014/6818>
- Arroyo, M. G; Caldart, R. S; Molina, M. C. (2004). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes.
- Benjamin, C; Caldart, R. S. (2000). Projeto popular e escolas do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do campo.
- Brasil. (2006). Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.
- Caldart, R. S. (2002). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81. Retrieved from http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf
- Caldart, R. S. (2004). Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1. Retrieved from <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>
- Caume, D. J. (2003). Memórias da luta e lutas pela memória. História oral, n. 6.
- Conte, I. I; Ribeiro, M. (2017). Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. Educ. Pesqui. São Paulo, v.43, n.3. Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300847&Ing=en&nrm=iso
- Farias, A. F. (2013). O método de Paulo Freire e sua atualidade no contexto educacional brasileiro. Boletim GEPEP – v.02, n. 02, p. 40-53, jul. 2013. Retrieved from <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/4b.pdf>
- Fentress, J; Wickham, C. (1992). Memória Social: novas perspectivas sobre o passado. Trad. Telma Costa. Lisboa, Portugal: Teorema.
- Freire, P. (2001). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Halbwachs, M. (2004). Los marcos sociales de la memoria. Madrid: Anthropos
- Halbwachs, M. (2013). A memória coletiva. 2ª ed. São Paulo: Centauro.
- Kolling, E. J; Nery, I. I. J; Molina, M. C. (1999). Por uma Educação Básica do Campo (Memória). 3 ed. Brasília: Universidade de Brasília.
- Le Goff, J. (2013). História e memória. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp.
- Lima, M. F. de; Jiménez, S. V. (2011). O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista. Retrieved from <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005>
- Lukács, G. (1981). Per una Ontologia dell'Essere Sociale. Roma: Ed. Riuniti.

Machado, L. C. T. (2017). Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. In Educere XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Retrieved from https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf

Molina, M. C.; Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Pomian, K. Memória. (2000). In Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Ramal, C. T.; Neto, L. B. (2008). Educação do campo: pressupostos que norteiam suas bases culturais e curriculares. In: Jornada do Histobr, 8, São Paulo.

Santos, M. S. dos. (1998). Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. Rev. Bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 13, n. 38. Retrieved from <https://doi.org/10.1590/S0102-69091998000300010>

Schelling, V. (1991). A presença do povo na cultura brasileira. Campinas: Editora da UNICAMP.

Schwendler, S. F.; Gehrke, M. (2003). Registrar a história para manter a memória da luta. In: VARGAS, M. C; SCHWENDLER, S. F. Escrevendo nossa luta, nossa história. Curitiba: Editora Gráfica Popular.

Simões, W; Torres, M. R. (2011). Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil. UFPR Litoral. Retrieved from <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>

Souza, J. M. A. (2016). Tendências Ideológicas do Conservadorismo. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco.

Weber, R; Pereira, E. M. (2010). Halbwachs e a memória: contribuições à história cultural. Revista Territórios e Fronteiras. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em História do ICHS/UFMT. Retrieved from <https://doi.galoa.com.br/doi/10.22228/rt-f.v3i1.57>