

Pedagogia libertadora do MST: entre sonhos de educadores e lideranças

Ramofly Bicalho dos Santos, Vera Lúcia Sabongi De Rossi***

Resumo

Com este artigo, construído a partir de uma pesquisa mais ampla, pretendemos refletir sobre alguns dos limites e possibilidades das práticas educativas constitutivas da *Pedagogia Libertadora* do MST, inspirada nas propostas defendidas por Paulo Freire e Antonio Gramsci, construídas na inter-relação de lideranças, educadores e educandos (assentados e acampados). Entrecruzando vozes e comparando pontos de vista, procuramos manter um diálogo entre as fontes documentais escritas e as advindas da história oral, na tentativa de questionar algumas das armadilhas conceituais acerca da idealização do coletivo harmônico, que dificultaram a apreensão do lugar social da escola.

Palavras-chave: prática educativa do MST; Pedagogia libertadora; individualismo; coletivismo.

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 2001, p.58).

Com este artigo, que é parte de uma pesquisa mais ampla¹, pretendemos refletir sobre alguns dos limites e possibilidades das práticas educativas constitutivas da *Pedagogia Libertadora* do MST, inspirada nas propostas defendidas por Paulo Freire e Antonio Gramsci, construídas na inter-relação de lideranças, educadores e educandos (assentados e acampados). Ainda estaremos atentos para algumas das armadilhas conceituais que despontaram nos documentos escritos² e nos depoimentos de quatro lideranças do MST. Hosana Oliveira, 21 anos, educadora de jovens e adultos e Coordenadora Regional do setor de educação do MST na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro; Fernanda Matheus, 28 anos, Coordenadora Estadual do Coletivo de Educação no Rio de Janeiro; Cláudio Amaro, 45 anos, Coordenador Estadual do Movimento no Estado do Rio de Janeiro e Sergio Farias, 39 anos, integrante do Coletivo Nacional, frente de massas no Pontal do Paranapanema, SP. Entrecruzando vozes e comparando diferentes pontos de vista, manteremos um diálogo constante entre as fontes documentais (orais e escritas, primárias e secundárias), destacando a posição de autores, tais como: Paulo Freire, Roseli Salet Caldart, Peter Mayo e Axel Honneth. Nesse sentido, as palavras de Marc Bloch (1974, p. 80) são precisas: quanto mais a pesquisa empírica se esforça por atingir fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes e de testemunhos muito diversos em sua natureza, imagens pintadas ou esculpidas. As máscaras para atribuições exteriores podem advir tanto de perguntas abertas, como no caso da história oral, quanto de técnicas de pesquisas empíricas, supostamente neutras, que favorecem a “história” já embalada, e que podem ocultar intromissões ideológicas.

Importante considerar que nos anos 80, do século XX, década de criação e organização do MST, foi grande a influência das Pedagogias Críticas, em especial a dos professores Dermeval Saviani (Pedagogia histórico-crítica³) e de Paulo Freire (Pedagogia Libertadora), em diversos estados do Brasil e da América Latina. Estas inspiraram movimentos sociais e educadores progressistas no processo de construção e de implantação de Currículos alternativos e de projetos pedagógicos emancipadores nas escolas públicas (DE ROSSI, 2005). As Pedagogias Críticas podem transformar-se em uma das formas de prática educativa e, portanto, social, quando arraigadas a uma visão ética e política; preocupando-se com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais atreladas à cidadania que conforma a vida pública. As Pedagogias Críticas são constituídas por um conjunto de suposições teóricas e práticas, como um corpo de conhecimentos engenhoso, contextual e em marcha, situado no meio da interação entre representações simbólicas, vida cotidiana e as relações materiais de poder (GIROUX, 2000).

A vivência de uma Pedagogia Libertadora está atrelada à construção coletiva de um projeto de educação que valorize e resgate a vida, a dignidade e o amor próprio. É possível perceber na análise do documento, caderno de educação nº 8, intitulado *Princípios da Educação no MST*, produzido 1999, que além de Paulo Freire⁴ presente no fazer, no dia-a-dia e na realidade educacional dos educadores e educando do Movimento, Antonio Gramsci é um outro teórico que inspira a produção de material escrito para as escolas do MST. Ambos estão presentes em praticamente todos os documentos produzidos pelo Movimento e, portanto, são amplamente difundidos nas escolas.

Os educadores do MST trabalham na perspectiva de construir a escola unitária e aproximam-se da proposta por Gramsci (1989, p. 118)⁵, ou seja, a *escola única*, formativa que *equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual*. Associam-na a Pedagogia Libertadora, diretamente relacionada com produção, à

terra e à reforma agrária. Envolver-se nas atividades de leitura e escrita à consciência crítica e política é fundamental, quando se pensa numa sociedade preocupada com a tamanha exclusão do povo do campo e com os preconceitos que giram em torno dele.

Para Paulo Freire, relacionar teoria e prática no desenvolvimento das atividades propostas é essencial na implementação dessa pedagogia, resgatando a realidade dos envolvidos e percebendo variedades de comportamentos e práticas pedagógicas. Assumir a lógica de uma educação diferenciada é sempre um norte a ser alcançado. Algumas características semelhantes à Pedagogia Libertadora trabalhada por Paulo Freire encontram-se presentes na fala dos militantes entrevistados. Cláudio Amaro sobre a pedagogia do MST diz que:

A nossa pedagogia está diretamente relacionada com a participação dos acampados e assentados enquanto sujeitos dessa luta por educação. Nesse processo de auto-reconhecimento, são valorizadas atitudes de respeito e o fortalecimento da auto-estima dos educandos/as.

Para Sergio Farias:

Falar sobre a pedagogia do MST é pensar teoria e prática constantemente. É saber que a teoria tem muita importância, porém não pode está descolada da prática. É ela que move os Sem Terra e fortalece a nossa história de vida.

Para Cláudio Amaro, essa pedagogia deve estar associada a atitudes que demonstrem a valorização e a necessidade de participação das lideranças e dos sujeitos envolvidos na luta por educação, auto-reconhecimento, respeito e fortalecimento da auto-estima, vinculados à conquista da terra. Para Sergio farias, é na relação entre teoria e prática que as forças são acumuladas e, esse vínculo, pode envolver os Sem Terra nas suas histórias de vida. Ambas as lideranças percebem a necessidade premente de vivência dessa pedagogia para o fortalecimento do MST.

Fernanda Matheus afirma que:

A pedagogia do MST leva em conta o processo de organização do Movimento. A gente compreende como educação, formação para além dos processos formais, a escola tem que ser um espaço dinamizador, um espaço provocador. A pedagogia do MST deve necessariamente contribuir para as descobertas, a formação, a aprendizagem e a construção crítica dos conhecimentos. Construir conhecimento não é somente na escola, então essa formação se dá no processo de relacionamento pessoal entre os militantes, no processo de organização do acampamento, de organização dos núcleos. Pense, por exemplo, em uma pessoa que trabalhou a vida inteira de empregada, nunca teve a possibilidade de opinar sobre nada e de repente ela se vê num acampamento com essa possibilidade, com a possibilidade de coordenar um núcleo. Isso tudo é educação, está além dos muros de qualquer escola, tem a ver com vida, formação de gente, transformar gente em gente consciente, crítica. Muitas pessoas com processo de empobrecimento, foi se embrutecendo, perdendo a capacidade de sonhar, de pensar e tudo isso faz parte da pedagogia do MST, trabalhar para que se sintam gente novamente, valorizadas e respeitadas, para que possam opinar e terem perspectivas de vida.

Hosana Oliveira traz a seguinte contribuição acerca dessa pedagogia:

Quando começa a surgir os acampamentos, vem a necessidade de se pensar na educação, não só para as crianças, mas também para os jovens e adultos. (...) Nas cirandas começamos a trabalhar com as crianças, que aquele espaço não é somente de recreação, mas de atividades políticas e tomadas de decisões.

Para Fernanda Matheus, essa pedagogia dinamiza a escola. Pessoas, vivendo num processo amplo de empobrecimento e embrutecimento, perdendo a capacidade de sonhar e de pensar, transformam-se. As reuniões dos núcleos, por exemplo, são fundamentais para o fortalecimento dessa pedagogia, pois a educação no MST vai além dos muros da escola, formando gente consciente e com envolvimento nas atividades propostas. O diálogo e o relacionamento entre os militantes são importantes nesse processo de implementação da pedagogia do Movimento, formando

para a vida. Ela cria possibilidades de sonhos e pensamentos que enaltecem os seres humanos através dos valores e da vontade de opinar.

Para Hosana Oliveira, nessa pedagogia o ideal é pensar em todos os segmentos, seja a educação de jovens e adultos ou a ciranda infantil, desenvolvendo atividades políticas e incentivando tomadas de decisões. Os temas geradores são trabalhados pensando na realidade dos educandos, conhecendo História, Geografia e Filosofia. Incentiva-se a relação teoria e prática, tempo comunidade e tempo escola, formando politicamente os sujeitos nas assembleias, nos encontros e na tomada consciente das decisões, sendo possível, por exemplo, fortalecer a Identidade Sem Terra.

Ambas as educadoras defendem a pedagogia do Movimento vinculada às inúmeras possibilidades de formação e transformação dos sujeitos envolvidos na luta pela terra e por educação. Analisando as respostas dos quatro entrevistados, é possível perceber alguns dos limites para a implementação desses valores e ideais de uma sociedade mais justa e fraterna, também defendidas pelo Movimento. Há entre os depoentes algumas semelhanças, tais como: o vínculo existente entre a Pedagogia do Movimento e as transformações pelas quais passam os militantes envolvidos neste processo; a necessidade de educar vinculada à conquista da autonomia e da liberdade na construção da fala e da escrita, respeitando os sentimentos dos militantes na superação dessas dificuldades.

Para Caldart (2004, p.31), importante é: *pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias*. A educação no MST está diretamente vinculada à formação política e libertadora do cidadão, para formar *lutadores sociais* que defendam e pratiquem a solidariedade, a cooperação e envolvam-se com causas coletivas, com os sonhos e utopias de uma vida mais digna. A proposta de educação visa, dentre outros aspectos:

- 1) A educação que nós queremos / precisamos não acontece só na escola;
- 2) Nossa luta é por escolas públicas de qualidade;
- 3) Trabalhamos por uma escola que assuma a identidade do meio rural;
- 4) Valorizamos as educadoras e os educadores;
- 5) Profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação;
- 6) Acreditamos numa educação que valorize o saber dos/as educandos/as;
- 7) Queremos educar para a cooperação;
- 8) Um currículo organizado com base na realidade e no seu permanente movimento;
- 9) Criação de coletivos pedagógicos;
- 10) Enquanto seguimos a luta pelos nossos direitos já começamos a trabalhar com eles.
- 11) Uma educação que (se) alimente (d)a UTOPIA; (CALDART; 1997, p.39-46).

Essas propostas de educação são incentivadas nos acampamentos e assentamentos, envolvendo-se com a Identidade Sem Terra, o trabalho coletivo, a valorização das histórias de vida dos militantes, a cooperação e a necessidade de refletir sobre os direitos e deveres que acampados e assentados possuem. Contratempos e empecilhos que contribuem para mostrar que o processo de exclusão social não se prende apenas às relações de ensino-aprendizagem, às questões didáticas e demais aspectos da organização espacio-temporal da escola. Vamos fazer uma rápida aproximação com Honneth (2003, p.216), acerca das experiências de desrespeito vivenciado pelos seres humanos:

Se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu auto-respeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade.

Foi possível perceber, nos depoimentos dos quatro entrevistados, semelhanças em relação às dificuldades que rondam

constantemente os espaços de atuação dos militantes, seja na escola, nos acampamentos ou mesmo nos assentamentos. Dificuldades enfrentadas pelas escolas para lidar com as precárias e poucas informações sobre determinados conteúdos; a formação de educadores com a metodologia e os princípios da Pedagogia do Movimento e a presença de comportamentos predominantemente mais individualistas e competitivos.

Há, também, na *Cartilha de saúde* nº 5, *construindo o conceito de saúde do MST*, a ênfase no coletivo idealizado e harmônico é forte, por exemplo:

Antes vivíamos separados e desorganizados, cada família, sozinha, ia remediando um problema aqui, outro lá e se sentia pequena e fraca: a falta de emprego, de terra, de casa, de roupa, de escola. A fome e a doença apertando e a revolta crescendo. (...) isso aumentava a solidão e o isolamento. A gente ia se encolhendo, se escondendo, achando que a culpa era nossa, que a gente não era capaz. E fugia, muitas vezes, para a bebida, que trazia a violência para dentro de casa e despejava na mulher e os filhos a culpa e a revolta. (...) com tantos problemas parecidos, era cada um por si. Ficamos embrutecidos e individualistas com a opressão e o abandono (MST, 2000, p.15).

A afirmação de que os problemas, todos eles, foram ou estão sendo superados, como se vivessem em territórios isentos de dificuldades, está presente no discurso acima. As inquietações já não se fazem mais presentes e sequer incomodam. Constrói-se a idéia do MST como resgate completo da cidadania, superando a desorganização, a solidão, o desemprego, a falta de terra, de moradias, vestimentas, escolas, doenças e a conhecida fome. Aspectos que na prática, apesar do grande esforço de boa parte da militância, ainda não foram completamente superados.

No documento a seguir intitulado caderno do educando – Pra soletrar a liberdade nº 1: *Nossos Valores*. (MST, 2000, p.17) percebemos novamente afirmações acerca da harmonia e da solidariedade nos acampamentos e assentamentos. Muito próximo aos princípios de uma Pedagogia Libertadora, hoje: *no lugar da*

mesquinhez e do individualismo, de pensar só na gente, estamos conhecendo e aprendendo a solidariedade, a pensar no coletivo, na comunidade. Em dividir responsabilidades. Nesse sentido é importante analisar o envolvimento do coletivo na superação dos limites, respeitando as histórias de vida, os valores e problemas vividos. O apoio nessas ocasiões é sempre muito relevante, praticando-se um dos valores mais defendidos pela Pedagogia do Movimento Sem Terra: as **atitudes** de cooperação.

Defender as atitudes de cooperação está presente nos depoimentos dos quatro entrevistados. Essa cooperação está vinculada às possibilidades de pensar no coletivo, na formação das pessoas e na educação, entre outros aspectos. Tal como explica Honneth (2003, p.278): *Os indivíduos precisam se saber reconhecidos também em suas capacidades e propriedades particulares para estar em condições de auto-realização, eles necessitam de uma estima social que só pode se dar na base de finalidades partilhadas em comum.*

Para o Movimento, na defesa de seus valores, a cooperação passa pelas decisões coletivamente construídas, com posicionamentos críticos em torno das insatisfações e dúvidas, envolvendo-se com os núcleos – grupos de aproximadamente dez famílias – as brigadas e a coordenação do assentamento, podendo possibilitar avanços na educação e o no próprio fortalecimento interno e externo.

Outra questão essencial, que contribui para a implementação da Pedagogia Libertadora no MST, é a relação dialógica estabelecida entre educadores e educandos. Estes exercem uma atuação bastante expressiva na formação proposta pelo Movimento, resgatando a criticidade de ambos na escolha, por exemplo, dos conteúdos e no desenvolvimento das tarefas propostas. Paulo Freire (1997, p.74-75) afirma que, como educador, defendeu em sua trajetória acadêmica:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão

do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Como educador, é necessário respeitar o educando na sua timidez e curiosidade, e para isso a humildade é uma das características essenciais. Outro aspecto a ser observado é o respeito ao que é diferente, saber ouvir e dialogar com essas diferenças. Nesse sentido, para Hosana Oliveira, as características mais valorizadas na formação do educador e dos educandos são:

Para ser uma boa educadora e um bom educador nos assentamentos e acampamentos do MST precisa está de acordo com os princípios e conhecedor da pedagogia e metodologia do MST, conhecendo a história de vida e a realidade dessas pessoas. Não adianta falar de Primeira Guerra Mundial se não discutir os conflitos internos e externos do MST, com a Polícia e com o Estado.

Cláudio Amaro, respondendo a mesma questão, afirma que:

As diferentes linguagens são importantes, pois a comunicação é a base de todo o processo. Se de fato não existir uma comunicação, um diálogo, não teremos entendimento, nem muito menos formação crítica e consciente a nível amplo. (...) Ninguém domina todos os assuntos, temos que respeitar o conhecimento mais formal e acadêmico, mas saber que a partir da realidade do outro, constrói-se conhecimentos que devem ser respeitado e valorizado com responsabilidade.

Para Hosana Oliveira, a formação do educador deve estar de acordo com os princípios do MST, conhecendo sua pedagogia e metodologia. As histórias de vida e o respeito à realidade do sujeito devem ser aspectos considerados em sua formação. Afinal, de que adianta referir-se aos aspectos geométricos da terra, sem que os acampados conheçam a geografia do seu próprio acampamento?

Cláudio Amaro aponta para a necessidade de valorizar as diferentes linguagens, pois a comunicação é a base de toda formação crítica. Valoriza também a humildade do educador de saber ensinar e aprender e de propor estratégias diferenciadas do saber. Ambos, Cláudio Amaro e Hosana Oliveira, defendem que o educador deve partir do conhecimento construído pelo educando em sua trajetória de vida, respeitando e valorizando seus princípios, sua cultura e posicionamentos.

Sergio Farias fala sobre as características mais valorizadas na formação do educador e dos educandos:-

Nunca deixar de estudar; participar conscientemente das atividades propostas pelo Movimento; ter disciplina de estudo e respeitar a cultura popular, instrumento necessário para uma boa formação.

Fernanda Oliveira, sinaliza para as seguintes possibilidades:

Creio que a característica principal de educadores/as deve ser o respeito à história de vida de cada educando/a e a partir dessas histórias de vida ir problematizando o mundo. Outro ponto é ter capacidade de pesquisa, de criatividade. Vários fatores contribuem para a formação do educador/a, pois não adianta um educador/a que pesquise mas não tenha condições de propor, de criar, tem que ter iniciativa, capacidade de pesquisa, vontade, disponibilidade de trabalho coletivo e principalmente a capacidade de inserção na comunidade. Se sentir parte, fazer parte da comunidade é essencial na formação de educadores/as, educandos/as.

Sergio Farias afirma que o educador jamais pode deixar de estudar, pois a disciplina de estudo é essencial nas atividades propostas. Outro aspecto importante para a Pedagogia Libertadora, também reconhecida pelos outros entrevistados, é o respeito à cultura popular. Para Fernanda Matheus, o educador deve valorizar as histórias de vida dos educandos, criando possibilidades de problematização, capacidade de pesquisa, criatividade, iniciativa, vontade, disponibilidade de trabalho coletivo e inserção na comunidade, como aspectos essenciais da formação desejada pelo Movimento.

Nas quatro entrevistas acima, é possível perceber algumas semelhanças, dentre elas temos: a noção de que os educadores exercem um papel muito importante na formação e na construção coletiva das atividades propostas, desempenhando funções capazes de revelar autonomia no fazer pedagógico. O envolvimento com exercícios práticos podem gerar belas discussões coletivas, organização do pensamento, incentivo à leitura e desenvolvimento da escrita.

Para Caldart (1997, p.57), no livro: *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no Movimento*, a primeira intenção na formação desses sujeitos foi:

Tentar romper com o isolamento do trabalho de cada professor/a, criando algum canal de articulação entre eles/elas. Afinal, não foi pela ação isolada, mas sim articulada/organizada dos sem-terra que a terra onde agora trabalham pôde ser conquistada. Romper com as ações isoladas é condição para romper também com o individualismo, com a dificuldade do trabalho cooperativo (...).

O educador, quando se envolve na construção coletiva do saber, deve estar atento às necessidades dos militantes, contribuindo coletivamente para a conquista da autonomia dos educandos. Essas medidas podem fortalecer o envolvimento prático dos alunos na organização do pensar e na desejada formação política dos militantes, vinculada à história do Movimento e à luta pela terra no Brasil. O educador deve estar ciente da responsabilidade que foi construída ao seu redor, da necessidade de estar presente na vida da escola e também nas trajetórias de lutas e conquistas. Importante, então, neste aspecto, é a presença dos educandos, dos pais e da comunidade em geral, pois neste espaço democrático é possível avançar na construção de novos valores culturais, como o teatro, a música, a poesia, entre outros.

Percebemos que o educador e os educandos aprendem com as leituras, mas também no envolvimento prático com a organização dos encontros, as marchas e as ocupações. Esta prática educativa

que vai sendo construída, lentamente, fortalece o seu desempenho, possibilitando espaços para implementação do diálogo. Assim, a formação não é exclusividade da escola, ela está vinculada, entre outros aspectos, ao relacionamento pessoal estabelecido pelos acampados e assentados na organização da luta pela terra, na produção agrícola e escolas públicas que valorizem e respeitem a realidade do homem e da mulher do campo. Essa formação pedagógica, que funde o trabalho intelectual e material (presentes nas propostas de Gramsci e a de Freire), fundida com as propostas construídas em processo conflituoso, por educadores e educandos, amplia a necessidade de opinar, coordenar um grupo e de envolver-se com muita força de vida em todas as atividades construídas, para a conquista dos direitos educacionais e sociais desejados.

Para Caldart (2002, p.129), ser um educador do campo é:

Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos. Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas; que parte deles se organiza em movimentos sociais para fazer estas lutas, mas que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser respeitados, legitimados, atendidos (...).

É possível perceber que o educador e o educando Sem Terra, na sua formação, deparam-se com uma organização de estudo que privilegia os processos educativos, políticos, econômicos e culturais, possibilitando apropriações mais amplas e conscientes da realidade e da escola em si. Nessas relações, a escola, a formação política e a inserção na sociedade não podem ser entendidas como um objeto à parte, possuem as suas inter-relações e seus fios atrelados aos movimentos históricos, cheios de contradições. Essas contradições e conflitos são inerentes à sociedade em que vivemos e, dessa forma, estão presentes também no interior do próprio Movimento.

Nas atividades desenvolvidas, educadores e educandos estabelecem discussões que possibilitam lidar com diferentes níveis de aprendizagens, mas que também permitem ensinar, organizar e compartilhar, coletivamente, momentos de escolhas. Parte-se do

princípio de que o ambiente educacional deve ser tratado como uma via de mão dupla. Dessa forma, Paulo Freire (1987, p.70), mentor de inúmeras propostas que compõem a concepção do projeto escolar do MST, afirma que:

esta prática pedagógica, voltada para a realidade do educando é necessária, pois quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais serem desafiados (...) Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los, mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Assim, a prática pedagógica deve estar vinculada à realidade dos educandos, problematizando-a: o educando deve ser desafiado a fazer constantemente a crítica em seus espaços de atuação. Na relação entre educador e educando, é possível perceber parcerias no desenvolvimento de trabalhos com os pais e a comunidade, inserindo-os em contextos políticos, econômicos e sociais. Atitudes como essas podem contribuir para diminuir as injustiças cometidas, fortalecendo coletivamente os trabalhadores do campo. Na relação diária, esses sujeitos crescem com o convívio, porque conversam, dançam, discutem, contam suas histórias de vida, dificuldades e problemas e nessa troca, é possível aprofundar, de maneira crítica e consciente, os seus saberes e posicionamentos. Trabalha-se para que o isolamento, a baixa estima e o silêncio sejam superados, incentivando relações de reciprocidade, organização coletiva e respeito às diferenças.

Para finalizar, vamos considerar algumas hipóteses que pudemos extrair do cruzamento das fontes documentais (à guisa de *conclusões*).

A Pedagogia Crítica (libertadora) de Freire, embora nem sempre autocrítica, fundida com as propostas da escola unitária de Gramsci e com as práticas educativas construídas, em processo, por

lideranças, educadores e educandos, ampliou as possibilidades teórico-práticas existentes no MST. A metodologia desenvolvida pelos educadores valorizou o diálogo e construiu vínculos entre militantes envolvidos nesse processo. Mas é bem provável que o pensamento de Gramsci ainda não tenha sido adequadamente assimilado, o que produziu falta de clareza no entendimento da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, da escola (SOARES, 2000). Por outro lado, acreditamos que os limites das obras de Freire e de Gramsci não devem obscurecer as grandes contribuições acerca do potencial libertador contido em seus trabalhos. Toda produção teórica tem que ser reexaminada, com crítica permanente (MAYO, 2004).

Embora os educadores e lideranças estivessem profundamente envolvidos na defesa da Pedagogia Libertadora e nos ideais de emancipação, foi difícil lidar com atitudes egoístas e individualistas, como afirmou Cláudio Amaro, em sua entrevista: *houve dificuldade de formar educadores (as) que entendam o nosso projeto, que desenvolvam a nossa metodologia, sem personalismo e egoísmo.*

Armadilhas conceituais apontam limites e, paradoxalmente, afirmações acerca da Pedagogia Libertadora e a presença do autoritarismo, tão bem definido e exemplificado por Hannah Arendt (1972, p.230) quanto do papel desempenhado pelas maiorias:

Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos.

Predominou o conceito de coletivo idealizado e harmônico, bem distante da bela construção sugerida por Norbert Elias, em *A sociedade dos Indivíduos* (1994), na qual não existe distinção entre a

idéia do *eu-nós*. Pois, não há *identidade-eu* sem *identidade-nós*, o que varia é a ponderação dos termos na balança *eu-nós* e o padrão da relação *eu-nós*. O conceito de identidade humana está relacionado com um processo, e isto pode passar despercebido, quando existem afirmações-eu e afirmações-nós como se fossem estáticas. A idéia do *eu* desprovido do *nós* é o conflito entre, de um lado, a necessidade humana natural de afirmação afetiva da pessoa, por parte dos outros e dos outros por parte dela .

Afinal, foram momentos difíceis para os defensores da educação democrática e da prática educativa, pois a linguagem da privatização e das reformas de mercado (que usou e abusou das noções de *trabalho coletivo*, como reengenharia de produção do capitalismo *flexível*) se apropriou da retórica democrática da escolha e da liberdade sem enunciar temas de poder e de desigualdade. Foi difícil aos educadores e lideranças progressistas, não só do MST, a produção de uma linguagem para entender a relação entre escolaridade no marco global da crise da democracia, da vida pública e da política pública. Como afirma Apple (1982, p.58), *as escolas não apenas 'preparam' pessoas, mas também 'preparam' o conhecimento*.

Até que ponto o educador está preparado para lidar com as adversidades da prática pedagógica e com a produção do conhecimento no contexto em que vivemos? Nesse sentido, retomamos a frase de Fernanda Matheus, em sua entrevista, por ser oportuna: *a escola deveria ser*.

Em meio às adversidades, o MST constrói a Pedagogia Libertadora, como uma prática educativa e social que potencializa o movimento social de luta pela terra (e vice-versa), como *o grande educador*. Movimento que reconhece a importância da mística e da Identidade Sem Terra, para a ampliação de espaços democráticos de discussão, em suas lutas pelo reconhecimento pessoal e social, pelos direitos sociais e educacionais.

Na encruzilhada, reconhecemos todas as nossas dificuldades de apreender a riqueza vivenciada pelas lideranças e educadores nos inúmeros acampamentos e assentamentos espalhados pelo

Brasil. A autocrítica não poderia faltar. Referenciados pelo saudoso e extraordinário intelectual, Bento Prado Júnior, que nos deixou recentemente, em janeiro de 2007, fazemos nossas as suas palavras, extraídas de seu artigo sobre: *A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão* (1984, p. 29):

(...) a estrutura da escola ou seu lugar social não são discutidos e todo debate gira em torno da “boa” visão do mundo a ser divulgada, num combate mortal contra a “outra” visão. Mas não nos traz à memória, esse discurso, algo de familiar? Insensivelmente acabamos por retornar à filosofia das luzes, ao saudoso otimismo político e pedagógico que fazia, da difusão das idéias e da instrução, condição necessária e suficiente para a reestruturação da sociedade, segundo os princípios da justiça e da razão. Entre um passo e outro, Marx foi esquecido e, com ele, a natureza da política e da educação.

Notas

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professor dos cursos de História, Pedagogia e Serviço Social da Uniabeu – Centro Universitário, Belford Roxo, Rio de Janeiro. A dissertação de mestrado foi publicada pela Editora Komedi com o seguinte título: *Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense*.

² Professora doutora do DELART, Departamento de Educação, conhecimento, Linguagem e Arte, da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo.

³ Este artigo é parte da tese de doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, concluída em junho de 2007.

⁴ Dentre os documentos escritos que selecionamos, encontram-se: *Boletim da Educação: Educação no MST: balanço 20 anos*. SP: 2004; *Boletim da Educação: Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às escolas*. SP, 2001; *Caderno de Educação nº 8 – Princípios da Educação no MST*. São Paulo, 1999; *MST – Cartilha de saúde nº 5: construindo o conceito de saúde do MST*. São Paulo, 2000; *MST – Caderno de formação nº 18 – O que queremos com as escolas dos assentamentos*. SP: 1993.

⁵ *Cf Escola e Democracia*. Saviani, Dermeval. 1983.

⁶ *A pedagogia crítica* do professor Saviani não consta dos documentos escritos e orais produzidos pelo MST.

⁷ *Os intelectuais e a organização da cultura*. Gramsci, Antonio – Ed. Civilização Brasileira, 1989.

⁸ As entrevistas aconteceram no ano de 2006, em vários acampamentos e assentamentos do MST na região sudeste, em especial nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo.

Referências Básicas

MST – Caderno de Educação nº 8 – **Princípios da Educação no MST**. São Paulo, 1999.

MST – Cartilha de saúde nº 5. **Construindo o conceito de saúde do MST**. São Paulo, 2000.

MST – Caderno de formação nº 18 – **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. SP: 1993.

Referências Complementares

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. SP: Coleção saber, publicações Europa-América, 1974.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

__ Ser Educador do povo do campo. In: Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart (organizadores). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DE ROSSI, Vera Lúcia S. Projetos pedagógicos no jogo da ilusão versus esquecimento. In Corbalán (coordinadora). **Enredados por la educacion, la cultura y la política na América Latina** . Editorial Biblos. Buenos Aires, 2005.

ELIAS, Norbert. **Sociedade dos indivíduos**. RJ: Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1997.

__ **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.

__ **Educação como prática de liberdade**. RJ: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, Henri. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar. In: IMBERNON, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**, Artmed, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Civilização Brasileira. RJ, 1968.

__ **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. SP: Ed. 34, 2003.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRADO, Bento Junior. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: **Descaminhos da educação pós – 68**. Rio de Janeiro, Editora Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

Abstract

With this article, constructed from one it searches ampler, we intend to reflect on some of the limits and educative practical and possibilities constituent of the Liberating Pedagogy of the MST, inspired by the proposals defended for Paulo Freire and Antonio Gramsci, constructed in the interrelation of leaderships, educators and pupil (seated and camped). Intercrossing voices and comparing points of view, we look for to keep a dialogue between the documentary sources writings and the happened ones of history verbal, in the attempt to question some of the happened conceptual traps of the idealization of collective the harmonic one, that had made it difficult the apprehension of the social place of the school.

Keywords: practical educative of the MST; liberating Pedagogy; individualism; collectivism.