



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetórias de educadores e lideranças

Autor: Ramofly Bicalho dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Ramofly Bicalho dos Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 06 / 06 / 2007.

Campinas
Junho de 2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores
Rurais Sem Terra: trajetórias de educadores e lideranças**

Autor: Ramofly Bicalho dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Ramofly Bicalho dos Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 06 / 06 / 2007.

Assinatura: _____

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi de Rossi (Orientadora)

Profa. Dra. Célia Frazão Soares Linhares

Profa. Dra. Sueli Aparecida Galli Soares

Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias

Profa. Dra. Águeda Bernadet Bittencourt

Profa. Dra. Leny Cristiba Soares Souza Azevedo

Campinas

Junho de 2007

© by Ramofly Bicalho dos Santos, 2007.

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

Sa59p	<p>Santos, Ramofly Bicalho dos.</p> <p>O projeto político pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra : trajetórias de educadores e lideranças / Ramofly Bicalho dos Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Vera Lúcia Sabongi De Rossi.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Projeto político pedagógico. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 3. Reconhecimento (Filosofia). 4. Identidade. 5. Democracia. 6. História. I. De Rossi, Vera Lúcia Sabongi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">07-095/BFE</p>
-------	--

Título em inglês : The project pedagogical politician of the Movement of the Agricultural Workers whitout Land : trajectories of educators and leaderships

Keywords : Project Pedagogical Politician ; Movement of the Agricultural Workers whitout Land; Recognition (Philosophy) ; Democracy ; History

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi (Orientadora)

Profa. Dra. Célia Frazão Soares Linhares

Profa. Dra. Suely Aparecida Galli Soares

Profa. Dra. Maria de Fátima Sabino Dias

Profa. Dra. Agueda Bernadet Bittencourt

Profa. Dra. Leny Cristina Soares Souza Azevedo

Data da defesa: 06/06/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : ramofly@ig.com.br

Resumo

Com este trabalho de pesquisa analisamos as relações entre as histórias de vida de lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no envolvimento com lutas sociais pelo reconhecimento – identitário, e a construção do Projeto político-pedagógico emancipador voltado para a transformação social.

Tomamos como hipótese de trabalho a aproximação entre as questões educacionais defendidas no MST e por Axel Honneth, em suas três esferas de reconhecimento. A primeira esfera é a de ser respeitado enquanto ser humano, o reconhecimento do amor; a segunda é a de ver as histórias de vida de acampados e assentados reconhecidas, fortalecendo a auto-estima dos envolvidos e a terceira é a do reconhecimento jurídico, o direito à posse da terra, a derrota do latifúndio. Essas são formas de reconhecimentos, que parecem contribuir para a implementação dos valores e princípios defendidos pelo Movimento, em sua luta por um PPP (Projeto político-pedagógico) emancipador.

Buscamos a explicação dos processos sociais, levando em consideração a participação dos sujeitos enquanto seres históricos e culturais, numa perspectiva, predominantemente, histórica cultural e sociológica de investigação. Na elaboração da pesquisa construímos dois objetivos: o primeiro é compreender algumas das concepções filosóficas, no processo de construção de uma práxis pedagógica libertadora e de transformação social, que possibilitam entender a concepção e implementação do PPP do MST; o segundo é investigar as histórias de vida das lideranças, suas memórias, heranças familiares, vida cultural, seus conflitos e suas lutas pelo reconhecimento e identidade, buscando novas relações acerca da coesão social, através da mística, das relações democráticas e do trabalho coletivo.

Na conclusão, salientamos os limites e as possibilidades acerca da implementação do Projeto político-pedagógico defendido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enaltecendo a mística, a Identidade Sem Terra, a democracia e os conflitos de idéias e valores.

Abstract

With this work of research we analyze the relations between histories of life of leaderships of the Movement of Agricultural workers Without Land, in the involvement with social fights for the recognition - identity, and the construction of the Project Politician - Pedagogical emancipador come back toward the social transformation.

We take as work hypothesis the approach enters the defended educational questions in the MST and for Axel Honneth, in its three spheres of recognition. The first sphere is of being respected while human being, the recognition of the love; second it is to see camped and seated histories of life of recognized, fortifying auto-esteem of the involved ones and third it is of the legal recognition, the right to the ownership of the land, the defeat of the large state. These are forms of reconhecimentos, that seem to contribute for the implementation of the values and principles defended for the Movement, in its fight for a PPP (Project Politician - Pedagogical) emancipador.

We search the explanation of the social processes, taking in consideration the participation of the citizens while historical and cultural beings, in a perspective, predominantly, historical cultural and sociological of inquiry. In the elaboration of the research we construct two objectives: the first one is to understand some of the philosophical conceptions, in the process of construction of práxis pedagogical liberating and of social transformation, that they make possible to understand the conception and implementation of the PPP of the MST; as it is to investigate familiar histories of life of the leaderships, its memories, inheritances, cultural life, its conflicts and its fights for the recognition and identity, searching new relations concerning the social cohesion, through the *mística*, of the democratic relations and the collective work.

In the conclusion, we point out the limits and the possibilities concerning the implementation of the Project Politician - Pedagogical defended by the Movement of the Agricultural Workers Without Land, enalteciendo the *mística*, the Identity Without Land, the democracy and the conflicts of ideas and values.

Agradecimentos

À Deus pela companhia sempre presente.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial, às inúmeras famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais, pelo acolhimento, disponibilidade e coragem em relatar suas histórias de vida.

Às lideranças Fernanda Matheus, Hosana Oliveira, Claudio Amaro e Sérgio Farias, pela sabedoria e preocupação em lidar com reforma agrária e educação, aspectos tão essenciais na construção de uma nova sociedade.

À minha amiga e orientadora Vera Lúcia Sabongi De Rossi que mostrou, com sabedoria e coerência, as possibilidades de pensar nos conflitos atrelados aos espaços democráticos de vivência.

A Josilene, esposa e jóia rara em minha vida, por saber lidar com as constantes e quase intermináveis ausências. Ao meu querido filho Rafael, na esperança de um mundo mais justo, fraterno e democrático. Aos meus familiares, em especial meu pai e minhas irmãs, sempre preocupados com o meu estado de saúde, pois, as viagens foram muitas.

Às Professoras: Célia Frazão Soares Linhares; Sueli Aparecida Galli Soares; Maria de Fátima Sabino Dias e Águeda Bernadet Bittencourt, componentes da banca e que de maneira dialógica e responsável mostraram o quanto caminhamos e ainda precisamos caminhar com esta tese.

Ao Matheus, Carlos, Ana e Leny, amigos, companheiros e companheiras do mestrado e doutorado nesta instituição de ensino. Obrigado pela força. Aos demais professores do grupo de pesquisa, em especial: Maria do Carmo Martins e Ernesta Zamboni pela leitura atenta do trabalho.

Agradeço também a Uniabeu e Unig, instituições de ensino onde leciono, pela cooperação e flexibilidade nos horários de aula.

À Unicamp, espetacular Universidade. Sentirei falta desse espaço tão agradável e aconchegante.

A todos os meus alunos e amigos. Vocês são importantes para o fortalecimento das relações democráticas, da História e da vida.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

. Introdução	p. 1
.Delimitando o objeto de estudo	p. 1
. Revisão de literatura	p. 7
. Referenciais teórico-metodológicos	p. 16
CAPÍTULO I – Concepções filosóficas que inspiram o Projeto político-pedagógico do MST	p. 31
1 – A formação pedagógica	p. 35
1.1 – Paulo Freire e a metodologia das escolas	p. 44
1.2 – A concepção bancária da educação	p. 56
1.3 – Pedagogia libertadora em Paulo Freire	p. 61
2 – Gramsci e a escola unitária	p. 71
2.1 – Teoria e prática na escola unitária	p. 77
3 – A formação política nos acampamentos e assentamentos do MST	p. 84
3.1 – A escola do Movimento	p. 88
3.2 – Educadores e educandos	p. 108
CAPÍTULO II – Reconhecimento, Identidade Sem Terra e Mística: as relações democráticas e os conflitos	p. 117
2.1 – A Mística	p. 121
2.2 – A Identidade Sem Terra	p. 136
2.3 – Conflitos e democracia	p. 151
Considerações finais	p. 171
Bibliografia	p. 189
Anexos –	p. 205

INTRODUÇÃO

1. Demilitando o objeto de estudo

Com este trabalho de pesquisa, pretendemos analisar as relações entre as histórias de vida de lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no envolvimento com lutas sociais pelo reconhecimento – identitário, e a construção do Projeto político-pedagógico emancipador (formação política e pedagógica) voltado para transformação social.

As inquietações que me levam a desenvolver este tema são muitas. Surgem inicialmente da minha participação como militante do Movimento desde 1996. Logo no primeiro período da graduação em História na Universidade Federal Fluminense, tive a oportunidade de visitar um acampamento do Movimento em Campos, no Estado do Rio de Janeiro, e daí o envolvimento mais íntimo com a educação nesses espaços. Minha monografia reflete essa relação com os Movimentos Sociais, escrevendo sobre a Revolta da Vacina no Rio de Janeiro. Mais tarde, na pós Lato Sensu: *formação do educador de jovens e adultos trabalhadores* compartilhamos do seguinte tema: *a importância da mulher nos acampamentos e assentamentos do MST em sua relação com os aspectos educacionais*. Minha história de vida, seja ela na infância, na adolescência ou mesmo quando adulto, sempre tive vínculos e raízes muito fortes com o campo. Meus avós, por exemplo, eram de uma área rural e ainda hoje muito dos seus netos resistem e vivem da agricultura no Município de Japeri. Na minha infância, então, fui muito influenciado por toda essa conjuntura, pois, geralmente os finais de semana

eram no lote do meu avô, juntamente com minhas irmãs e pais. Quando adolescente gostava de ler sobre escravidão, agricultura, Zumbi dos Palmares, Antonio Conselheiro e Guerra de Canudos, o que contribui para inicialmente escolher o curso de História.

Outro aspecto relevante é a significativa presença de militantes nos acampamentos e assentamentos do MST que, mesmo sem o domínio da educação formal possuem um grau de politização bem elevado. Para o Movimento as experiências realizadas na formação política podem contribuir para a gestação de embriões de democratização, socialização de poder, superação dos desafios, afirmação da identidade e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes coletivos. João Pedro Stédile¹, integrante da direção nacional do MST, afirma no livro: *A Questão Agrária no Brasil* (1997:56) que: *o Sem-Terra que ingressa no MST simplesmente nasce: era um natimorto e adquire vida. E, quando ele aprende o discurso do MST e o incorpora, ocorre um segundo milagre: ele adquire sentido e uma linguagem para expressá-lo na palavra e na ação.*

Esse ingresso ocorre através de reuniões, no contato mais freqüente entre os trabalhadores rurais e moradores das inúmeras cidades visitadas pelo sujeitos que compõem o Movimento. Percebe-se também a adesão de simpatizantes, de universitários e famílias com toda “*sorte*” de problemas financeiros: os expulsos da terra e aqueles que não dominam os códigos de leitura e escrita.

¹ Formado em economia pela PUC-RS, com pós-graduação na UNAM (México). Participa desde 1979 das atividades da luta pela reforma agrária, sendo um dos fundadores do MST e, atualmente, membro da sua direção nacional.

Este trabalho busca dar continuidade a algumas das reflexões iniciadas com o Mestrado ² acerca da formação política e a educação de jovens e adultos no MST. Na dissertação essas reflexões foram desenvolvidas em dois espaços de formação: o Acampamento Terra Prometida e o Assentamento Vitória da União, ambos na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Trabalhamos com os princípios da educação no MST, enfatizando a aplicabilidade da relação estabelecida entre teoria e prática para o desenvolvimento da metodologia da alfabetização de jovens e adultos nesse contexto.

Algumas questões de fundo pulsaram fortes no mestrado, entretanto não foram abordadas, tais como: existe relação entre a EJA e o Projeto político-pedagógico – (PPP) mais amplo do MST? Caso exista, quais são seus limites e possibilidades na formação política e pedagógica dos acampados e assentados do Movimento? Percebemos ainda alguns dos problemas enfrentados na luta pela terra e educação, na Baixada Fluminense, tais como: a existência de conflitos de interesses e valores entre o Projeto político-pedagógico oficial das escolas públicas municipais, no que tange principalmente, às séries iniciais do ensino fundamental, predominando currículos distante dos princípios emancipadores da educação no MST, especificamente a formação política e pedagógica. Temos ainda inúmeras diferenças no que tange ao planejamento, a gestão democrática e organização coletiva dos tempos e espaços da escola, que entendemos serem pertinentes para investigar no doutorado.

Outro fator esteve associado a nossas visitas aos assentamentos e acampamentos. Tivemos a oportunidade de conviver com educadores que se envolvem

² BICALHO, Ramofly dos Santos. *Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense*. Campinas: Editora Komedi, 2005.

diretamente com a seleção de conteúdos relacionados à realidade de cada militante, tanto em nível sociocultural, quanto político. Todavia, percebemos que existem muitas dificuldades pessoais e coletivas – entre educadores, educandos e demais envolvidos no processo de escolarização – para romper com algumas das propostas unificadoras e cristalizadas de escola. Cláudio Amaro, um dos entrevistados nesta pesquisa, explicita este problema:

Em relação às dificuldades percebo que, nós seres humanos temos limites. Em algumas ocasiões não conseguimos, devido, as poucas informações e a própria formação, discernir quem é aliado e quem é contra a nossa luta. Então, cotidianamente temos que sentar com os companheiros/as para discutirmos o funcionamento do Estado, as estratégias que coletivamente devem ser tomadas e trabalhar com as informações que temos, muitas das vezes precária e distorcida.

Hosana Oliveira, na entrevista abaixo, percebe a necessidade de envolver o cotidiano dos educandos no processo de ensino-aprendizagem e enfatiza as dificuldades de se construir um Projeto político-pedagógico com educadores, quando esses desvalorizam a luta pela reforma agrária e uma educação que atenda aos interesses dos militantes. Para ela, a escola deve desenvolver uma pedagogia alternativa que possibilite a escolarização ampla. Entretanto, isto nem sempre é possível na conjuntura repleta de contradições internas e externas ao Movimento:

O objetivo do MST é uma escola que atenda a todos os nossos interesses e ideais. No encontro estadual uma mãe informou que a professora ensinou a letra A para o seu filho relacionando-a com astrologia, sendo que a criança não tem conhecimento algum do que é astrologia. Já que estamos trabalhando no Movimento, então porque não ensinar o A com abacaxi, com agrária que ele conhece, tem contato permanente. Não é conveniente, pelo menos no momento inicial, relacionar a letra A com conteúdos distantes de sua realidade social. Essa então é uma das nossas maiores preocupações, trabalhar envolvendo o seu cotidiano, as histórias de vida desses educandos/as. Geralmente os professores sem vínculo com o MST não foram capacitados para trabalhar com uma pedagogia alternativa ou mesmo

não querem. Trabalhar conteúdos de maneira fria, como se tivessem guardando assuntos em gavetas, não relacionando com o dia-a-dia dos envolvidos é inacreditável.

O MST é analisado por Maria da Glória Gohn, em seu livro *Teorias dos Movimentos Sociais*, como uma organização preocupada com a formação de suas lideranças, utilizando-se de materiais que dêem conta da realidade específica dos trabalhadores rurais. (GOHN, 2002) Na elaboração dessa proposta é possível perceber a defesa de um projeto emancipador de educação pública em todos os níveis, para todo o país, financiados pelo Estado e organizado, no caso do MST, coletivamente pelos trabalhadores rurais em parcerias firmadas com a sociedade civil, os sindicatos, as universidades e os movimentos sociais.

Os Projetos políticos-pedagógicos, na atualidade, têm provocado certos temores. O caráter público da atividade educativa mantida pelo Estado compreende a concepção e realização de políticas privatistas e projetos de pequenos grupos em detrimento de um projeto político e pedagógico para todo o país. Para De Rossi (2003) com a reforma mercantil da educação e da instituição escolar, a busca de consenso dá-se pela produção do PPP (por escola) e pela gestão democrática. De acordo com a inspiração neoliberal da LDBEN (9.394/96, arts. 12, 13, 14), este tema é tratado, aparentemente, articulado aos princípios da gestão democrática, enfatizando como conquista dos educadores e respeito às particularidades de cada espaço. Mas, na verdade fragmenta os projetos individualizados por escola, enfraquecendo-os em relação a conquistas sociais e educacionais mais amplas. A autora levanta a seguinte questão: *será que*

foram assegurados os financiamentos diferenciados de acordo com as necessidades de cada PPP de cada escola?

Nesse sentido, o PPP é político pensando no compromisso de formar o cidadão para um tipo de sociedade e é ao mesmo tempo pedagógico quando enfatiza as ações educativas e as necessidades das escolas, a unicidade de teoria e prática, a construção do currículo e a qualidade do ensino. O PPP constrói vínculos com duas lógicas distintas e conflitivas: a empresarial e a emancipadora. No olhar empresarial, as políticas públicas são concebidas como instrumento de controle, atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais e estratégias que emanam de vários centros de decisão. Já o PPP emancipador, pressupõe-se, vincula-se a espaços e modelos de gestão democrática, envolvendo diferentes iniciativas e organizações que atuam no campo da educação, visando à emancipação plena do cidadão, voltada para a cidadania, ao respeito às diferenças, ao sucesso escolar e à inclusão como princípio e compromisso social. (VEIGA, 1995, p. 13; Veiga, 2001, p. 55 – 65).

O PPP vinculado à concepção neoliberal está bem distante dos valores e necessidades mais prementes dos educandos. As atividades desenvolvidas são momentos de reflexão no vazio, sem prazer e envolvimento com o outro: educador, educando e gestor. A concepção de educação adotada é limitada e restrita, abordando apenas questões como disciplina, treinamento, provas e preparação para o mercado de trabalho, visando qualificar a massa trabalhadora para algumas poucas possibilidades de emprego, reduzindo-se ainda mais a compreensão do educativo e da formação política, estabelecendo-se relações de fortalecimento da individualidade. É um Projeto que nega as diferenças, tornando-se autoritário e excludente, que apenas teoricamente

defende a diversidade e o respeito ao outro. Essas estratégias de atuação servem para manipular opiniões e mascarar processos de exclusão.

O PPP emancipador é um espaço de valorização da cultura escolar, da organização, respeitando as regras estabelecidas, os costumes e as relações de afeto e poder. Na elaboração dos currículos, são momentos de trocas e construção do conhecimento, vinculado aos saberes e ideais emancipadores de educadores e educandos. Prevalece a necessidade de estar em sintonia com os desejos mais íntimos dos vários grupos sociais presentes, seja na sala de aula, no acampamento, no assentamento. Deve proporcionar espaços para o diálogo, onde prevaleça o ambiente democrático. De Rossi (2004, 2005) afirma que:

Por considerar os educadores como construtores de política, ao nível (in)formal, o projeto emancipador é local e universalista, em sua intenção e abrangência, pois a educação para a liberdade só se efetivará no processo de lutas sociais internacionalizadas quando todos os indivíduos tiverem condições de (auto) emancipação intelectual, política e econômica.

Revisão de literatura

Importante fazer uma breve revisão acerca das posições encontradas sobre o tema deste estudo, ora de maneira mais direta – utilizando a palavra projeto pedagógico, projeto político-pedagógico – e ora mais indireta – utilizando a palavra formação política e pedagógica – nos documentos, livros, teses, dissertações, monografias mais vinculadas ao tema do projeto pedagógico.

Veiga (2004: 121, 122) tomando por referência as pesquisas acadêmicas, consultando teses de mestrado e doutorado no período de 1993 a 2003, fez um

levantamento bibliográfico que considerou como o estado da arte, analisando as concepções fundamentais que embasam o PPP, seus entres e potencialidades. Dentre suas conclusões ela percebeu que, para alterar a realidade cultural, o PPP deve ser caracterizado como ação consciente e organizada, deve construir a autonomia. Em vez do isolamento e individualismo, o coletivo e a participação. Em vez de qualidade total, qualidade para todos. O PPP como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória. Nessa pesquisa a autora percebe a necessidade de valorizar a escola como local de construção da cidadania plena, emancipatória, contrária às ações reprodutivistas e produtora das desigualdades. A escola envolvida na luta pela inclusão social e a defesa dos direitos humanos.

Caldart no texto: *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo* (2004:28) sinaliza para a urgência de se defender um projeto educativo e uma pedagogia do oprimido que dialogue com uma articulação nacional em torno de uma educação do campo não exclusivamente para o MST, mas para todos os trabalhadores rurais. Educação que valorize esses sujeitos, no trato com o trabalho e realidade de vida em que estão inseridos.

Estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação. É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos.

Essas questões passam necessariamente por um processo de formação política, construção de identidades e valorização educacional. Para o Movimento, no seu *Caderno de Educação nº 8: Princípios da educação no MST* (1999:03) importante é perceber que:

A educação precisa assumir as tarefas que lhe cabem neste processo de fortalecimento da organicidade, de clareza do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade, da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo.

Quando Caldart chama a atenção para a importância do projeto pedagógico dos trabalhadores rurais com autonomia e consciência crítica e o *caderno de educação n° 8*, um dos documentos mais utilizados pelo Movimento, enfatiza a necessidade do projeto político para a transformação pessoal e coletiva, esses são aspectos essenciais na construção do nosso objeto de estudo.

Mesmo tendo clareza de que este é um projeto, e que alguns aspectos foram alcançados e outros ainda estão por ser nos acampamentos e assentamentos do Movimento, percebe-se no depoimento abaixo a preocupação com as lutas sociais e a formação para a emancipação política. Na fala da militante Dirce, no *XVII Encontro Estadual do MST, em São Paulo*, no ano de 1997, percebemos que:

Dentro do Movimento Sem Terra aprendi a ser gente, a viver, a pensar nos outros e não só para mim... O Movimento Sem Terra hoje é minha família, minha vida: faço qualquer coisa e largo tudo por ele! Gosto muito da minha família, mas, se tivesse que sair para qualquer outro canto do mundo pelo Movimento Sem Terra, eu sairia. Eu acredito no Movimento. Dentro dele, tem problemas também, como em qualquer lugar. Mas é encarando os problemas que a gente consegue unificar ainda mais a luta. Consegue resolver os problemas e ficar mais forte ainda!... acho que a minha vida não vai ter sentido se parar de lutar, se me acomodar... porque sempre tem coisa pra gente lutar, né? Vou continuar lutando... o meu sonho é que eu ainda consiga ajudar a transformar o país... Sei que estou contribuindo agora, mas parece que vai ter um momento mais forte, e espero ainda alcançar ele, um dia... e também fazer parte desse momento... a gente tem que triunfar enquanto povo brasileiro.

Nesse contexto, a educação constitui-se em mais um mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores rurais, pela via da reconstrução, resgatando as relações que esses sujeitos guardam com o passado recente vivido. Tal

como assinala Dirce: *vou continuar lutando (...) o meu sonho é que eu ainda consiga ajudar a transformar o país (...)*. Assim, a formação política, a construção da Identidade Sem Terra, o reconhecimento e as histórias de vida podem contribuir na formação de novos sujeitos sociais numa perspectiva emancipatória e histórica. Para Paulo Freire no livro: *Pedagogia do oprimido* (1987:30 e 31):

“Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (...) Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos”.

Quem trabalha na construção da escola no interior do Movimento são aqueles que estão direta ou indiretamente relacionados a ela. Pais, educadores e educandos vão pensando em conjunto as estratégias a serem tomadas: as reuniões de planejamento e as avaliações são importantes no preparo e formação política das crianças, dos jovens e adultos. Esse comportamento pode contribuir para formar o cidadão e prepará-lo para enfrentar as adversidades dentro e fora dos limites de um assentamento.

A conquista do Projeto político-pedagógico pelo MST constitui parte de um processo nacional de disputa pela hegemonia³, e inscreve-se como um dos componentes indispensáveis da estratégia das forças políticas em luta pelo alargamento da democracia na sociedade brasileira. Nesta estratégia, a crescente

³ a obtenção de uma ampla hegemonia deve preceder a tomada do poder. A classe que se propõe uma transformação revolucionária da sociedade já deve ser dirigente (ou hegemônica) antes de ser dominante: ‘Um grupo social – observa Gramsci – pode e aliás *deve ser* dirigente já antes de conquistar o poder governamental (essa é uma das condições principais para a própria tomada do poder); depois, quando exerce o poder, e mesmo que o conserve firmemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente. (Coutinho, 1996 : 58-59).

participação dos trabalhadores⁴ na vida política, e as ocupações dos latifúndios improdutivos organizados pelos militantes do MST tentam explicar o possível grau de conscientização presente nas discussões feitas pelo Movimento, pois:

Aprendemos na experiência destes 20 anos do MST que é participando que se eleva o nível de consciência. É no processo de formação permanente, com teoria e prática, que vamos deixando de ser objeto para nos transformarmos em sujeitos(as) sociais.⁵

As formas de pressão, de negociação, os mecanismos de decisão adotados e as tensões permanentes nas relações entre os envolvidos podem contribuir para a construção da consciência crítica, para o fortalecimento da autonomia intelectual e para a conquista dos seus direitos. Paulo Tarso, simpatizante da luta implementada nos acampamentos e assentamentos, afirma que os valores defendidos pelo Movimento contribuem para a formação crítica tão esperada pelo MST.

Num mundo baseado na dependência, na mercancia, na discriminação, na resignação e na indigência mental, o movimento pratica o auto-sustento, a solidariedade, a igualdade efetiva de oportunidades, a ação concreta, e coloca camponeses para discutir teoria política e filosofia em torno de um lampião de gás. (Paulo Tarso)

A movimentação popular firma parcerias com esses valores, atrai indivíduos, busca soluções para estruturar o acampamento, embelezar o assentamento e fortalecer o Movimento. Dom Tomás Balduino (1999:09) no prefácio do livro: *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil* defende a necessidade de: *transformar o assentamento num lugar bonito, atraente, com reflorestamento, com flores, enfim, inspirado na solidariedade, sem faltar a alegria da festa, marca inconfundível do nosso*

⁴ “Trabalhador é considerado aqui como todo aquele que vende sua força de trabalho no mercado capitalista para a realização tanto de tarefas *simples* como de tarefas *complexas* no âmbito geral da produção. (Neves, 1997 : 18).

⁵ MST – Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder. SP: 2003. p. 22.

povo. Esses aspectos são importantes para perceber que não dá para separar a história da educação, dos valores e da própria história do MST, pois as dimensões tanto políticas, quanto econômicas, culturais e educacionais se entrelaçam e se determinam reciprocamente. Assim, optamos em desenvolver no doutorado um texto que atrelasse o político ao pedagógico e o pedagógico ao político na luta pela terra e por educação, nos acampamentos e assentamentos do MST.

Roseli Salete Caldart (2000) no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*, fruto de seu doutorado, trabalha a educação intimamente ligada à consolidação de uma cultura em que se valorize o posicionamento crítico, a igualdade, o direito à terra e ao conhecimento. Objetivos esses que vêm sendo consolidados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por meio de políticas de valorização do ser humano, expansão e melhoria das escolas de acampamentos e assentamentos com a possibilidade de que todos tenham acesso à escola e ao conhecimento. Esse documento aborda os relacionamentos presentes no campo, as lutas e a necessidade do envolvimento teórico e prático dos trabalhadores rurais por uma educação pública que valorize a história cultural e educativa desses sujeitos. O trabalho é inovador, pois estabelece intensas relações com a educação básica do campo.

Em outro livro de Caldart (1997), *Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*, fruto da Dissertação de Mestrado, encontramos algumas ações e reflexões do MST no campo da educação escolar. Ela avalia a prática da formação de educadores nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, refletindo sobre as atividades desenvolvidas no curso de magistério organizado pelo

MST. O livro aborda ainda a urgente produção de alternativas pedagógicas para escolas comprometidas com processos de transformação, interagindo com as diversas áreas do conhecimento, como por exemplo: a linguagem e a matemática defendendo a construção de uma sociedade mais justa e fraterna por parte dos educadores. Através da ação e reflexão sobre a realidade será possível o vínculo entre o trabalho pedagógico e a concretização dos ideais e valores dos acampados e assentados.

Há também livros produzidos sobre a educação básica do campo e o PPP do campo, não especificamente do MST, como segue:

Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus⁶ (2004) organizadoras da *Coleção Por uma Educação Básica do Campo*, nº 5: *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo*, também bastante utilizado nesta tese devido aos bons artigos publicados nessa coleção, são eles: elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo; o campo da educação do campo; por um tratamento político da educação do campo, entre outros, dando continuidade as discussões feitas anteriormente por essa coleção.

César Benjamin⁷ e Roseli Salete Caldart (2000) na *Coleção Por uma Educação Básica do Campo*, nº 3, elaboraram o seguinte texto: *Projeto popular e escolas do campo*. Em um primeiro momento esse material justifica a necessidade da implementação de um projeto popular para o nosso país com o texto de César Benjamin. Jogando com as palavras, o autor faz algumas considerações sobre a

⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Membro da Coordenação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Incra/MDA.

⁷ Membro da Comissão Nacional da Consulta Popular.

importância da sociedade brasileira construir o seu próprio projeto, com autonomia, criatividade e capacidade de lidar com as diferenças, respeitando a crítica e as opiniões contrárias. Defende também a implementação de um projeto popular, pois acredita que somente os trabalhadores organizados podem enfrentar os seus momentos de crise. Nesse projeto os compromissos com a solidariedade e a democracia são incentivados, tornando-se características imprescindíveis na formação do sujeito.

Roseli Salette Caldart na segunda parte dessa coleção com o texto *a escola do campo em movimento* pretende travar um diálogo sobre essas escolas e a sua intrínseca relação com a conquista da terra, da dignidade, com os envolvimento nas lutas que são travadas pelos trabalhadores rurais na implementação de um projeto popular para o nosso país. Além disso, a autora defende que o campo hoje está em movimento. Novos olhares são direcionados para os trabalhadores do campo, fruto da participação e envolvimento coletivo e crítico desses sujeitos nas lutas por seus direitos. Assim a educação básica do campo vem sendo gradativamente conquistada, vinculada a atitudes de humanização e sensibilidades dos envolvidos nestas atividades. Novas possibilidades no fazer educacional são percebidas, alternativas vem sendo construídas pelos educadores e educandos.

Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil é uma parceria entre João Pedro Stédile & Bernardo Mançano Fernandes (1999). Esse livro é resultado da entrevista feita com João Pedro Stédile por Bernardo Mançano Fernandes quando foram discutidas diversas questões referentes ao processo de formação do MST, a luta pela terra e pela reforma agrária, a política de assentamentos, suas raízes, a educação,

a organização, a mística e os processos de ressocialização criados pelo Movimento nesses 20 anos de história.

A educação básica e o movimento social do campo de Miguel Gonzalez Arroyo⁸ e Bernardo Mançano Fernandes⁹ da Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n° 2, organizado em 1999, oferece algumas conferências em torno deste tema. Nesse material especificamente temos a participação do professor Miguel Arroyo numa palestra no Estado de Goiás em 1998 com o seguinte tema: educação básica e movimentos sociais. Nesse texto ele trabalha com perspectivas de valorização do homem do campo enfatizando que esses movimentos sociais são imprescindíveis para a formação humana e para os contextos educativos dos quais fazem parte. Porque, é nessa terra, nesse chão, naquela realidade, que se produz gente, através das experiências acumuladas no decorrer da vida.

Uma última aproximação. Carrano (2002) em seu trabalho sobre *Jovens e participação política*, reuniu teses e dissertações de mestrado que traduzem um interesse clássico dos estudos sobre participação política¹⁰. Em relação ao MST encontra-se a tese de Andrade (1998) que trata da formação de jovens no Assentamento Sumaré I. Nesse trabalho o autor mostra, utilizando entrevistas e fotografias, como se dá a permanência desses jovens no campo, fato que está atrelado à formação política. Em suas conclusões, o autor percebe que a formação da

⁸ Ph-D em Educação – School of Education – Stanford University – USA. Pós Doutorado: Universidad Complutense – MADRID – Espanha. Professor Titular e Professor Emérito da Faculdade de Educação da UFMG.

⁹ Doutor em geografia pela USP. Professor e pesquisador da Unesp, Campus de Presidente Prudente.

¹⁰ Analisou um total de 23 trabalhos, de 1980 a 1998, sobretudo de jovens na condição estudantil.

consciência desses jovens é analisada de diferentes formas: a consciência fragmentada e a transformadora.

Dentre os limites apontados por Carrano (2002) aparece a oscilação entre a investigação, a análise e a proposição política de superação dos problemas acerca dos processos e sistemas educacionais; a tendência antecipadora das análises provocada pela ideologização da pesquisa científica, que por vezes impede de investigar a pluralidade do real e esbarra em filtros políticos e pela dificuldade de articulação entre o quadro teórico e a investigação empírica.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Numa perspectiva, predominantemente, histórica cultural¹¹ e sociológica de investigação, buscamos a explicação dos processos sociais, levando em consideração a participação dos sujeitos, como seres históricos e culturais.

Marc Bloch e Lucien Febvre os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* (1929) pioneiros de uma escola nova, ampliaram, como explica Le Goff (1984:98), a noção de documento:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando esses existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a actividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

¹¹ Dos inúmeros teóricos da história cultural trabalhamos, entre outros, com Peter Burke.

Jacques Le Goff e Pierre Toubert (1975: 103); fizeram em Paris uma revisão sobre a noção de documento atribuindo-lhe um valor de testemunho:

O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária e involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (...)

Nesse sentido foi importante a construção dos referenciais teórico-metodológicos na consulta de inúmeros documentos escritos pelo MST, tais como: as atas de reuniões, congressos e relatórios, além das entrevistas, que iremos retomar mais adiante. Elementos quantitativos, dados estatísticos, escalas e índices quando utilizados servirão para oferecer subsídios a uma análise qualitativa. Dentre os documentos escritos que selecionamos encontram-se: várias coleções produzidas pelo Movimento, que vamos caracterizar a seguir:

1- O *Caderno do educando pra soletrar a liberdade* (nº1 e n.2): *Nossos valores* é uma publicação do ano de 2000. Material dedicado especificamente aos alunos do curso de jovens e adultos. O livro tem a intenção de refletir sobre a necessidade de construir valores que fortaleçam as relações humanas, que possibilite ao educador e educando uma vida mais digna e justa. *Pra soletrar a liberdade* nº2: *Somos Sem Terra* publicado no ano de 2001 para os educandos jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, possibilitando a formação da consciência crítica e

da identidade do trabalhador rural. *Sou Sem Terra, sim senhor! Somos Sem Terra acampados e assentados, somos uma organização.*

2 – O *Caderno de Educação* n° 2 – *Alfabetização com escola, terra e dignidade*, produzido pelo setor de educação em julho de 1998. Organizado especificamente para apoio e reflexão da prática pedagógica de educadores que lecionam para as turmas de 1ª a 4ª séries. n° 3 - *Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*, elaborado em abril de 1994, é resultado das experiências e fazer pedagógico dos educadores e educandos no processo de construção coletiva do conhecimento, representando os valores defendidos pelo Movimento. n° 4 – *Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem*, elaborado em junho de 2000, pensa o processo de alfabetização vinculado a uma didática que possibilite a participação dos sujeitos envolvidos neste processo. n° 5 – *Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática*, organizado em novembro de 2001, importante pela necessidade de respeitar o que os educandos conhecem da matemática, valorizando os “jeitos” próprios de resolver os problemas, sejam matemáticos ou o que a vida lhes impõe. n° 6 – *Como fazer a escola que queremos: o planejamento*, organizado em janeiro de 1995, tem como objetivo principal ampliar as discussões à nível do planejamento no interior da escola, vinculada à luta por Reforma Agrária. n° 8 – *Princípios da educação no MST*, produzido em janeiro de 1999, é uma das obras mais visitadas e conhecidas pelos militantes e por simpatizantes na luta por reforma agrária. Esse material incorpora as reflexões e sistematiza as experiências e histórias de vida de educadores e educandos, recriando práticas pedagógicas, implementando novos princípios e valores na luta por uma educação que respeite o homem e a mulher do campo. n° 9 – *Como fazemos a Escola de Educação*

Fundamental, material organizado no ano de 1999, tem a intenção de fornecer subsídios para educadores implementarem uma escola que respeite o acúmulo pedagógico conquistado pelo Movimento. nº 11 – *Educação de jovens e adultos: sempre é tempo de aprender* um texto do ano de 2003 que faz um apanhado das reflexões organizadas a cerca da EJA no Movimento. nº 13 – *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001*, publicado numa edição especial no ano de 2005, pretende unir em um só material, textos já publicados em outras ocasiões sobre organização, implementação e desenvolvimento da escola no Movimento.

3 – O *Caderno de Formação* nº 18 – *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, elaborado em novembro de 1993 defende que a organização coletiva possibilitará que as crianças, os jovens e adultos desenvolvam valores, tais como: a solidariedade, o companheirismo, o trabalho, a responsabilidade na implementação das tarefas; o amor à causa do povo. *Desafios da Formação*, produzida em junho de 2003, enfatiza a necessidade da formação de quadros para superar as adversidades que o Movimento vem lidando, relacionando escolarização e espaço de formação política.

4 – *Cadernos do ITERRA* – Ano I. nº 2. maio de 2001, tem a intenção de mostrar o projeto pedagógico produzido pelo Instituto de Educação Josué de Castro. Este Instituto atua como uma escola de educação média e profissional, incentivando a formação política de militantes e com a escolarização de jovens e adultos na defesa de uma educação que preserve a Identidade Sem Terra. Ano IV - nº 9, 2004. Trabalha a idéia do movimento como princípio educativo. Movimento no sentido de fazer parte,

mover em direção às tarefas, à luta social, à conquista da terra e da educação. As pessoas precisam movimentar-se para de fato se educarem.

5 – Fazendo Escola é uma coleção com três números. O primeiro é: *Escola itinerante em acampamentos do MST*, publicado em junho de 1998; o segundo: *Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST*, o terceiro e último é *construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*, publicado em dezembro de 2000. Na primeira coleção o objetivo é fazer da escola um espaço de construção do Movimento, momento de troca, diálogos e participação ativa nas decisões tomada à cerca da realidade de cada educador e educando. Na Coleção *Crianças em movimento*, o objetivo é relatar experiências na área de educação que vão contribuindo para por em prática a escola defendida pelo Movimento, construindo coletivamente uma proposta de educação que respeite as diferenças e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos neste processo. O terceiro número desta coleção vem relatando uma experiência localizada de escola, abordando a organicidade dos educandos através da cooperação. Este documento defende a construção da Identidade Sem Terra já nos primeiros momentos de formação.

6 – No Boletim *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às escolas*, publicado no ano de 2001, trata da necessidade do coletivo se fazer presente, em todos os sentidos, no interior da escola, fazendo uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido no decorrer de duas décadas. *Educação no MST: balanço 20 anos* publicado em 2004 faz um pequeno balanço do Setor de Educação, as dificuldades históricas e improvisos para superar as barreiras que ainda hoje se fazem presentes nessa área.

No estudo realizado, penetramos no cotidiano dos acampamentos e assentamentos, cursos, congressos, na sala de aula, nas atividades extraclasse, sempre atento às diversas dimensões da prática pedagógica. Além das entrevistas individuais, no caso dos militantes, optamos também por realizar alguns encontros coletivos, com uma dinâmica proposta para cada momento, de modo que favorecesse o diálogo entre os militantes, sobre temas de particular relevância para a pesquisa. Os tópicos de discussão foram, preferencialmente: reforma agrária, Estado, educação, gênero, acampamento, assentamento, produção, a saúde da mulher, entre outros; proporcionando espaços de debates e fortalecimento dos vínculos afetivos e emocionais. Esses assuntos inicialmente tratados servem de alicerce para a implementação do conhecimento formal.

Para compreender a organização desse Movimento e as propostas educacionais por ele desenvolvidas, buscamos dialogar com documentos produzidos pelo MST – Jornal Sem Terra, Revista Terra, vídeos, fotografias, entre outros – que refletissem sobre o Projeto político-pedagógico, formação política e pedagógica e a construção da Identidade Sem Terra. Dialogamos também com intelectuais que produziram materiais sobre o Movimento. Os diálogos informais foram essenciais para a sistematização das idéias e para o conhecimento das realidades sociais estudadas.

Os motivos que nos levaram à seleção dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, como objeto empírico deste trabalho, refletem o avanço do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nesses espaços de construção do conhecimento, onde a atuação do setor de educação e formação política nos acampamentos e assentamentos, através das escolas do meio rural, trazem para discussão, problemas

concretos da educação do campo e do país. O percurso da pesquisa também foi viabilizado através da produção escrita e oral dos educandos, entrevistando quatro lideranças políticas e educacionais diretamente envolvidas com o Movimento.

Foi possível visitar o Acampamento Jair Rodrigues em Presidente Epitácio Pessoa; o Assentamento Antonio Conselheiro, Paulo Freire e Che Guevara no Mirante do Paranapanema; o Acampamento Oziel Alves e Betinho em Theodoro Sampaio, todos na região do Pontal do Paranapanema, no Estado de São Paulo. No Rio de Janeiro, o Assentamento Vitória da União em Paracambi, Campo Alegre em Queimados, Zumbi dos Palmares em Campos e Terra Prometida em Nova Iguaçu.

Utilizando-me da metodologia da história oral, realizamos entrevistas¹², tendo em vista as categorias de análise: reconhecimento, identidade e PPP, valorizando heranças familiares, vida cultural, memória, relações pessoais e sociais, formação, relação com a luta por educação e terra, os confrontos com o Estado, as amizades, os anseios, as dificuldades, as vitórias, o trabalho e a resistência coletiva, as lutas sociais por reconhecimento, conflitos, envolvimento com o Movimento, condições materiais de vida e de trabalho, dentre outros aspectos relevantes para a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2005 e primeiro de 2006, e as pessoas envolvidas foram selecionadas levando em conta os seguintes critérios: todos fazem parte do MST e são lideranças desempenhando diferentes funções em diferentes esferas - regional, estadual e nacional. Dois entrevistados, do sexo feminino, estão vinculados diretamente à educação e dois, do sexo masculino, à formação política. Hosana Oliveira dos Santos, Coordenadora Regional do Coletivo de

¹² Vide anexo.

Educação no Estado do Rio de Janeiro e educadora de jovens e adultos no Assentamento Terra Prometida (Nova Iguaçu); Fernanda Matheus, Coordenadora Estadual do Coletivo de Educação no Rio de Janeiro. Cláudio Amaro, Coordenador Estadual do Movimento no Estado do Rio de Janeiro, Assentado no Terra Prometida e Sérgio Farias, integrante do Coletivo Nacional, frente de massas no Pontal do Paranapanema, SP.¹³

Na construção do depoimento oral foi possível dialogar com militantes envolvidos na luta pela terra e educação. Nos testemunhos, novas histórias foram geradas e, nesse processo, a valorização do conhecimento prático e das experiências vividas pelos acampados e assentados são protagonizadas. VON SIMSON (2006:142) no texto: *A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida*, afirma que: *não trabalhamos com testemunhos únicos, mas sempre com múltiplos testemunhos orais, obtidos de uma rede de informantes que se estabelece durante a pesquisa*. As entrevistas são organizadas tendo este pressuposto, o de perceber a variedade dos discursos, suas semelhanças e diferenças.

Nós, seres humanos, vivemos comportamentos, crenças e compartilhamos emoções e, nas entrevistas, os sentimentos dos trabalhadores rurais foram percebidos e avaliados como fundamentais na elaboração deste conhecimento. Houve uma interlocução e uma interação forte e válida entre nós, trazendo questões relevantes nos momentos apropriados. Compartilhamos do que Portelli (1997:43) no texto *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*, defendeu:

¹³ Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento individual e consentiram a utilização dos seus nomes na pesquisa.

jamais me sentei do outro lado de uma mesa para entrevistar alguém, exceto quando, na condição de professor, dou exame aos alunos, situação em que me sinto muito mal.

Fundamental é perceber aquilo que está nas entrelinhas. Para o autor no texto *O que faz a História Oral diferente* (1997:34): *a informação mais preciosa pode estar no que os informantes escondem e no fato que os fizeram esconder mais que no que eles contaram.* Assim, importante é estar atento à linguagem do corpo, das representações musicais, das linguagens múltiplas, da linguagem do silêncio e da máscara facial, pois não é somente o primeiro olhar que deve prevalecer nas entrevistas, é necessário olhar além da primeira impressão. O olhar tem um sentido primordial na comunicação.

Para construir a hipótese de trabalho fizemos uma associação com o seguinte texto: *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* de Axel Honneth¹⁴ (2003). Neste livro o autor defende que:

(...) são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-estima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos. (HONNETH, 2003: 266)

Tomamos como hipótese de trabalho a possibilidade de aproximar a idéia central desse teórico, às questões educacionais que são defendidas no MST, em sua relação

¹⁴ Nascido em 1949, Axel Honneth apresentou sua tese de doutorado à Universidade Livre de Berlim em 1983, cuja publicação em livro deu-se em 1985 (...). entre 1984 e 1990, foi assistente de Jürgen Habermas no Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt, onde apresentou sua tese de livre-docência, cuja versão em livro é exatamente este *Luta por reconhecimento*. A gramática moral dos conflitos sociais, publicado em 1992. Em 1996, Honneth sucedeu a Habermas em seu posto na Universidade de Frankfurt. Em maio de 2001, Honneth assumiu também a direção do Instituto de Pesquisa Social. In: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. SP: Ed. 34, 2003. p.10.

com a luta pelo projeto emancipador. Para Honneth (2003) há três esferas fundamentais: 1ª - a de ser respeitado enquanto ser humano, o reconhecimento do amor; 2ª - de ver reconhecidas as histórias de vida de acampados e assentados, fortalecendo assim, a auto-estima dos envolvidos, também defendido pelo autor e, por último, o reconhecimento jurídico, o direito à posse da terra, a derrota do latifúndio. Essas são formas de reconhecimento que parecem contribuir para a implementação dos valores e princípios defendidos pelo Movimento.

Marcos Nobre, na apresentação do livro de Honneth (2003: 18), afirma que:

(...) o tipo de luta social que Honneth privilegia em sua teoria do reconhecimento (...) interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-la num nível evolutivo superior. Por isso, é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais.

Para Honneth (2003) existem intensas ligações entre o surgimento de movimentos sociais e atitudes de desrespeito ético e moral. Defende que as rebeliões e os protestos por parte dos envolvidos, no nosso caso os acampados, faz parte da resistência e envolvimento prático em modificar a atual situação de desigualdade presente nas relações estabelecidas pela sociedade. *As experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos.* (Honneth, 2003: 256). Essas experiências individuais de desrespeito servem de combustível para o fortalecimento do coletivo, proporcionando espaços de cobrança e respeito às atitudes tomadas pelo grupo, ampliando os laços de solidariedade e de reconhecimento. O envolvimento do indivíduo

em determinados conflitos, por terra, moradia e educação, pode está associado ao desrespeito individual e coletivo que o ser humano sofre, sendo possível um fortalecimento através de lutas por reconhecimento.

Entendemos que a resistência dos acampados e assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra provavelmente passa pelo sentimento de desrespeito que vivenciam. A resistência serve como motivação coletiva para transformar essa difícil realidade de exclusão. Ter clareza do sentimento de pertença e o fazer parte do grupo são ingredientes importantes nesse momento de luta. As experiências de desrespeito num primeiro momento desarticuladas passam posteriormente a enfatizar a análise coletiva e, provavelmente, servirão de alicerce nessa luta por reconhecimento, pois influenciam o grupo, criam expectativas, sonhos e utopias, mexe com a moral dos envolvidos, movimenta os sujeitos deste processo na busca intensa pelo respeito.

Caldart no texto: *Ser Educador do povo do campo* (2002: 132), afirma que:

Os Movimentos, através das suas lutas e suas formas de organização e de expressão, têm ajudado a afirmar direitos, a humanizar as pessoas criando novas possibilidades de viver com dignidade; nos ajudam a enxergar os sujeitos, à medida que os fazem aparecer diante da sociedade, escancarando suas injustiças, desigualdades, mentiras.

As lutas, a organização do Movimento e a resistência coletiva podem se dar através da consciência crítica em torno das atitudes de desrespeito sofridas pelos sujeitos, junto ao envolvimento político nas atividades práticas conflituosas. Homens e mulheres até então paralisados diante dos acontecimentos, do desprezo, das humilhações, da passividade, entre outros aspectos, vêm resistindo coletivamente às dificuldades. Essas são algumas das estratégias de luta do Movimento por reconhecimento, na formação do sujeito e na implementação de novos valores.

Os conflitos sociais aparecem nas relações de desrespeito moral e violação dos direitos básicos do cidadão, uma vez que os sujeitos envolvidos nessa luta são atingidos de forma desigual e injusta. *Um processo que os priva de reconhecimento social e, por isso, os vexa no sentimento de seu próprio valor.* (Honneth, 2003: 263). Os conflitos geralmente estão associados aos sentimentos coletivos de perdas e injustiças, ao desrespeito ético-moral e, sobretudo, ao esquecimento proposital dos direitos jurídicos e sociais adquiridos. Honneth (2003: 263), destaca a importância de Thompson, para defender a idéia da luta pelo reconhecimento, enfatizando que:

Thompson se deixou guiar pela idéia de que a rebelião social nunca pode ser apenas uma exteriorização direta de experiências da miséria e da privação econômica; ao contrário, o que é considerado um estado insuportável de subsistência econômica se mede sempre pelas experiências morais que os atingidos expõem consensualmente à organização da coletividade. Por isso, o protesto e a resistência prática só ocorrem em geral quando uma modificação da situação econômica é vivenciada.

Célia Linhares¹⁵ no texto: *MST: um projeto de Brasil, um projeto de escola* (1997: 08), nos permite associar as lutas pelo reconhecimento com o Projeto político-pedagógico das escolas do MST, tal como pretendemos com o objeto deste estudo, analisando as urgências educacionais sob o viés do coletivo, atentando para a necessidade de fortalecer o projeto maior do Movimento.

É através desta acolhida inicial das urgências educacionais das crianças, jovens e velhos que lutam nos assentamentos e acampamentos do MST que o problema que era de cada um e cada uma ganha um reconhecimento da comunidade e abre um espaço para ser tratado em sua especificidade escolar, mas norteado pelo projeto maior que une a todos: os que ensinam e os que aprendem, os que freqüentam e os que não freqüentam a escola.

¹⁵ Professora Titular de Política Educacional da Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense – UFF.

O fortalecimento da auto-estima, referenciado por Honneth, se dá na relação intensa com a autonomia jurídica, pois essa oferece os subsídios de um envolvimento mais amplo junto aos padrões de reconhecimento. A integridade do ser humano passa pela experiência tripla do amor, da proteção jurídica e do fortalecimento dos laços de solidariedade. O padrão de reconhecimento do amor está diretamente relacionado ao padrão de reconhecimento jurídico, sendo esse inclusive, uma das principais condições da integridade humana, pois consegue, moral e coletivamente, organizar a massa em prol das lutas sociais, ampliando com cada vez mais intensidade a atuação do Movimento. Dessa forma, a nossa hipótese de trabalho vem sendo articulada da seguinte forma: na luta por reconhecimento existem três aspectos distintos, mais interligados.

(...) a ESFERA EMOTIVA que permite ao indivíduo uma confiança em si mesmo, indispensável para os seus projetos de auto-realização pessoal, até a ESFERA DA ESTIMA SOCIAL em que esses projetos podem ser objetos de um respeito solidário, passando pela ESFERA JURÍDICO-MORAL em que a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo assim uma relação de auto-respeito. (HONNETH, 2003: 18)

As três vertentes de reconhecimento: a do amor, a do direito e da solidariedade podem contribuir para o fortalecimento do coletivo assegurando espaços de liberdade e implementação de valores adequados à lógica do Movimento. Esse reconhecimento, tão importante na construção da nossa hipótese, está presente também na afirmação de Frei Betto: *não fosse o MST, milhões de sem-terra estariam agora favelizados, engrossando o contingente de excluídos e marginais.*

Na elaboração da pesquisa temos dois objetivos:

1º objetivo: coletar e organizar as fontes documentais, orais e escritas, para compreender algumas das concepções filosóficas no processo de construção de uma práxis pedagógica libertadora e de transformação social, que possibilitam adentrar no movimento de concepção e de implementação do Projeto político-pedagógico defendido pelo MST.

2º objetivo: Investigar as histórias de vida das lideranças, suas memórias, heranças familiares e vida cultural, constitutivas de seus conflitos – de idéias e valores – e de suas lutas pelo reconhecimento e identidade, buscando as relações que possam comprovar novas formas de coesão social, garantindo a capacidade de viverem juntos através da mística, das relações democráticas e do trabalho coletivo.

Assim, compõem esse trabalho, o capítulo 1 – Concepções filosóficas que inspiram a construção e consolidação do Projeto político-pedagógico do MST, destacando seus dois aspectos essenciais: a formação pedagógica – *pedagogia libertadora* – e a formação política, nos acampamentos e assentamentos, como parte integrante do processo educacional, mantendo o diálogo entre as evidências e os conceitos extraídos de autores, tais como: Paulo Freire, Antonio Gramsci, Axel Honneth, E. P. Thompson, Roseli Salette Caldart, Veiga, Hannah Arendt, Pierre Bourdieu, Le Goff, March Bloch, Peter Burke, Lucien Febvre, entre outros teóricos.

O capítulo 2 será trabalhado em três partes e reflete, através dos depoimentos, sentidos e valores, a preocupação do Movimento com a construção da Identidade Sem Terra, a mística, bem como suas bases de interação – o conflito e a democracia. Esses aspectos representam o lado social e pessoal na luta pelo reconhecimento e pretende ampliar o entendimento acerca do PPP, vivenciado nas escolas dos assentamentos e

acampamentos do MST, onde geralmente prevalecem espaços de respeito e valorização do homem do campo. Trabalharemos com os seguintes autores: Axel Honneth, Thompson, Hanna Arendt, Canetti, Portelli, Von Simson, Giovanni Semeraro, Caldart, Stédile, Freud, Abramovay, Marilena Chauí, Norbert Elias, entre outros teóricos.

Nas considerações finais mostramos os limites e as possibilidades de implementação do PPP libertador defendido pelo Movimento. Foi possível perceber que a construção desse Projeto de escola emancipadora passa pela defesa dos conflitos de idéias, pelo reconhecimento e por ambientes onde predomine atitudes democráticas. Educadores e educandos vêm gradativamente percebendo a necessidade de envolver-se com uma boa escola pública para todos, pois, além da ética ser preservada, é um direito constitucional. Entretanto, os limites são muitos, pois, ainda existe uma significativa distância entre o que se escreve e defende teoricamente até a implementação prática das atividades. Por exemplo, as atitudes individualistas, autoritárias e machistas convivem com os interesses pessoais em detrimento do coletivo. Marcas negativas que vem sendo discutidas nos acampamentos e assentamentos e que dificultam a construção, num todo, do projeto político-pedagógico emancipador.

CAPÍTULO I – Concepções filosóficas que inspiram o Projeto político-pedagógico no MST.

Neste capítulo trabalharemos as concepções teórico-filosóficas que inspiraram as práticas educativas do Projeto político-pedagógico, bem como algumas das armadilhas conceituais que despontam nos documentos escritos 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, Antonio Gramsci, Roseli Salete Caldart, Veiga, E. P. Thompson, Axel Honneth, Hannah Arendt e Pierre Bourdieu.

Nesse sentido, as palavras de *Marc Bloch* (1974: 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.

Thompson, (1981: 16) no livro *a miséria da teoria*, afirma que:

Talvez se pudesse argumentar que a experiência é realmente um nível muito inferior de mentação; que ela só pode produzir o mais grosseiro “senso comum”, “matéria-prima” ideologicamente contaminada, que dificilmente se qualificaria para ingresso no laboratório de Generalidades I. Não creio que seja assim – pelo contrário, considero tal suposição como uma ilusão muito característica dos intelectuais, que supõem que os comuns mortais são estúpidos. (...) a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor “conhece” suas estações, o marinheiro “conhece” seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e a cosmologia.

Nesse sentido as evidências, o cotidiano de trabalho e a realidade dos envolvidos, exercem um papel muito importante no fortalecimento das idéias, mas desde que articulada à teoria. Ambas (evidências e teoria) podem oferecer contribuições na implementação das tarefas e projetos.

O Projeto político-pedagógico conservador pode ser tomado como ação técnica, quando é explicitado pelo seu caráter regulador de ciência conservadora, pela observação descomprometida, certeza ordenada, padronizada, uniforme, parcial e temporária. Já o PPP inovador articula-se com a produção humana, alicerçada no caráter emancipador e argumentativo: repensa a estrutura de poder, as relações sociais e seus valores. Sua elaboração é o processo de vivência democrática de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica. (VEIGA, 2003).

Importante considerar que, desde os anos 80 no Brasil e na América Latina, a influencia das pedagogias críticas, em especial dos professores Dermeval Saviani e de Paulo Freire inspiraram educadores progressistas no processo de construção, de concepção e na implantação de currículos alternativos e de PPP emancipadores.

Saviani (1988: 18) em seu livro *Escola e democracia*, que se tornou um marco na literatura educacional, afirma que a escola tradicional:

(...) surge como um antídoto à ignorância (...) seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural dos alunos, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório. (SAVIANI: 1988, 24).

A implementação de uma teoria crítica, distanciada do que Saviani (1988) convencionou chamar de teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, defende a necessidade da escola como espaço crítico de construção do conhecimento, instrumento capaz de formular propostas que dêem conta dos inúmeros problemas vividos pela sociedade. A pedagogia histórico-crítica deve superar os aspectos predominantes nas teorias mencionadas acima, tais como: o poder ilusório e a impotência; possibilitando que educadores articulem-se efetivamente na luta por propostas educacionais que respeitem os sujeitos envolvidos nesse processo.

Importante lembrar que nos anos 80, as pedagogias críticas, embora nem sempre autocríticas, que inspiraram projetos emancipadores, ampliaram significativamente as possibilidades teórico-práticas dos movimentos sociais educacionais. Foram também tempos difíceis para os educadores chamados críticos, defensores da educação democrática, pois a linguagem da privatização e das reformas do mercado se apropriou da retórica democrática da escolha e da liberdade sem

enunciar temas de poder e de desigualdade. Tais reformas deram muita importância à avaliação dos resultados e à responsabilidade dos professores e estudantes, e deram pouca importância aos que têm acesso aos recursos, à riqueza, ao poder. Isso fez com que a gama de possibilidades fosse mais viável para *algumas coletividades* e não para outras. Foi difícil aos educadores progressistas a produção de uma linguagem para entender a relação entre a escolaridade no marco global da crise da democracia e da própria vida pública, da política pública.

Tal como expressa Henri Giroux (2000: 68,69), em seu artigo sobre *Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar*: a base do projeto é a suposição de que a pedagogia é o resultado de diversas lutas e não simplesmente um discurso a priori (...) a pedagogia crítica que se vê como um conjunto de suposições teóricas e práticas e como um corpo de conhecimentos engenhoso, contextual, em marcha, situa-se no meio da interação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materialistas do poder. A pedagogia crítica, como forma de política cultural, toma a cultura, não como categoria transcendental, ou como esfera social despolitizada, mas como lugar crucial para a produção e a luta contra o poder. (...) Assim, a pedagogia chega a ser uma forma de prática social que surge a partir de condições históricas, contextos sociais e relações culturais. Arraigada a uma visão ética e política que preocupa-se com a produção de conhecimentos, valores, relações sociais que os ajudem a adotar tarefas necessárias para conseguir uma cidadania de poder que conformam a vida pública, dentro da cultura popular, desmistificando as suposições de senso comum e as práticas sociais que existem nos modelos dominantes de política, de formação do professor e de escolaridade.

A seguir, vamos manter uma subdivisão meramente didática, para fins de análise das principais fontes teóricas inspiradoras do PPP do MST (Freire e Gramsci), a partir dos seus dois eixos constitutivos primordiais do PPP: a formação pedagógica (metodologia das escolas, currículo, teoria e prática, relação professor e aluno) e a formação política nos acampamentos e assentamentos (escolas do movimento, educadores e educandos).

1 – A formação pedagógica

Falar de educação no MST é pensar numa escola que trabalhe a dor, a sexualidade, as dificuldades, a separação, os problemas vividos; uma escola real, concreta, que viva a prática e o cotidiano dos trabalhadores, uma escola que forme o cidadão, valorizando a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, os seus desafios e a preparação política. A responsabilidade com que o Movimento trata a escola, *pra um novo jeito de ser, pra soletrar a liberdade*, está presente na música, *toda criança na escola*, do cantor e compositor Zé Pinto no CD Arte em Movimento do ano de 2000:

Tem que estar fora de moda, Criança fora da escola, Pois a tempo não vigora, O direito de aprender, Criança e adolescente, Numa educação descente, Pra um novo jeito de ser, Pra soletrar a liberdade, Na cartilha do ABC.

Que tenha escola em cada canto do Brasil, Com um novo jeito de educar para ser feliz, Tem tanta gente sem direito de estudar, É o que nos mostra a realidade do país, Juntar as forças, segurar de mão em mão, Numa corrente em prol da educação, Se o aprendizado for além do B A BÃ, Toda criança vai poder ser cidadã, Alternativas pra acabar com a exclusão, Movimento já mostrou para a nação, Desafiando dentro dos assentamentos, Reforma Agrária também na educação.

Essa música inspira o ideal de educação defendida pelo Movimento, pois pensa a escola na perspectiva libertadora, em todo canto do Brasil, inclusive no campo, com

um novo jeito de educar, respeitando e valorizando as histórias de vida dos envolvidos. Juntar as forças, trabalhar coletivamente em prol da educação, alcançando horizontes mais amplos, além da “decoreba” e do famoso B, A, BA, podendo contribuir para a formação cidadã. Todavia, é importante atentarmos para algumas das armadilhas conceituais no que toca à escola na perspectiva libertadora, pois como afirma Hannah Arendt (1972: 242): *Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo.*

São vários os objetivos a serem alcançados pela educação do campo e pelo MST. No documento abaixo, enfatiza-se a importância das identidades, da prática e da reflexão sobre o Projeto político-pedagógico:

- . Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
- . Contribuir na reflexão político-pedagógica da *educação do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo. (KOLLING: 2002, 17)

Na implementação do PPP, importante é notar o esforço prático e, em algumas ocasiões, teórico, por uma educação do campo que mobilize educadores, educandos e a comunidade em si; enaltecendo a identidade dos trabalhadores rurais a partir da sua organização, dando ênfase à realidade mais imediata dos envolvidos no processo de formação política e cultural. Como afirma Hannah Arendt (1972: 234): *A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais*

permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Essa educação associa-se aos valores defendidos por educadores que acreditam em mudanças na vida dos que estão envolvidos no ato de educar com autonomia, como processo de formação e capacitação vinculado a propostas políticas que dêem conta das ações organizativas dos sujeitos. Para Caldart (2002), a educação do campo pode proporcionar reflexões críticas sobre a prática de educadores e educandos, possibilitando um aumento de compreensão acerca da realidade em que estão inseridos. No documento elaborado pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, a declaração de 2002, temos:

os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e organizar a família, comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (KOLLING: 2002, 16)

Existe uma grande ênfase nesse documento no sentido de valorização e resgate das histórias de vida e dos valores do homem do campo; enaltecendo suas experiências com o trabalho, o tempo, a organização familiar, entre outros aspectos. A organização da educação do campo, nesse sentido, pode envolver educadores e educandos como sujeitos, com propostas alternativas à que são presenciadas na atualidade, construindo outros encaminhamentos políticos e valorizando a coerência no trato com as dificuldades sinalizadas pelas pessoas. No MST, é uma novidade para os envolvidos a descoberta da educação na luta pela terra, com uma pedagogia inovadora

que valorize e respeite as classes populares e os valores, quando possivelmente implementados.

A escola que é reverenciada, nos documentos produzidos pelo MST, e em seus espaços de implementação das idéias e formação política do educando, tem como horizonte a consolidação de princípios e valores, tais como: a democracia, o trabalho coletivo, a vigilância, a crítica e a disciplina nas reuniões e encontros, envolvendo-se, quando consciente desses valores, em lutas políticas e econômicas que ultrapassem as necessidades individuais e locais, conquistando seus espaços. Geralmente esses ideais são construídos na ocupação planejada da terra, na defesa da reforma agrária, nas assembléias e salas de aula das escolas.

Entretanto, a análise e a comparação das fontes escritas e orais também permitem-nos refletir acerca de algumas das armadilhas conceituais e contradições que, na contramão desses valores, apontam tendências ligadas, paradoxalmente, a pedagogia libertadora (emancipadora) e ao autoritarismo; coletivismo e individualismo, sem faltar um forte nível de idealização acerca das leituras feitas de Freire nos documentos produzidos pelo MST, tais como: os princípios da educação que orientam a prática educativa do PPP no MST. Nos depoimentos dos quatro entrevistados ele aparece da seguinte forma:

Para Cláudio Amaro:

O MST e o Paulo Freire tem um diálogo permanente, independente do seu falecimento, continuamos a estabelecer relações. Procuramos sempre aprender com ele porque para nós a questão do corpo é temporal, não estamos preocupados com a forma física, mas, que suas idéias continuem vivas entre nós. Assim, constantemente dialogamos e debatemos com ele, aprendemos e possibilitamos momentos de crescimento pessoal e coletivo. Aprender com Paulo Freire é essencial e

cada roda de leitura é um enriquecimento maior, conviver com ele é pra gente do Movimento algo que não dá para comparar e nós brasileiros somos privilegiados e orgulhosos de ter tido entre nós um dos maiores intelectuais da humanidade. Alguém com um potencial tão rico de beleza. Paulo Freire é único, um eterno diálogo, um eterno debate e eu particularmente tenho uma profunda admiração e gratidão por este ser humano, de ter sido a ele apresentado, mesmo depois de sua morte. Paulo Freire é uma construção cotidiana e coletiva.

Sergio Farias diz que:

Paulo Freire é um dos intelectuais mais comentados no Movimento pela sua postura, pelos materiais muito próximo dos ideais do MST, pela alfabetização de jovens e adultos com consciência, autonomia, uso do diálogo, perseverança, humildade e sensibilidade. Valores que o nosso povo busca implementar nos acampamentos e assentamentos, no cotidiano de vida.

Na análise das entrevistas, Cláudio Amaro defende a intensa relação entre Paulo Freire e o MST. Este é um eterno diálogo, suas idéias continuam presentes e contribuindo para os debates e a valorização da vida, fortalecendo o crescimento pessoal e coletivo através da aprendizagem, dos temas geradores e das rodas de leituras. Paulo Freire sobrevive e enriquece os acampamentos e assentamentos, devido o seu potencial, a sua inteligência e beleza no trato com o outro, possibilitando admiração, gratidão e espaços de debates e leituras dos seus livros. Essa construção cotidiana do fazer pedagógico tem em Paulo Freire o alicerce das escolas vinculadas ao MST.

Sergio Farias, comentando Paulo Freire, lembra a importância dos seus livros, pois estes defendem valores, posturas, autonomia e consciência crítica, aspectos que vem sendo buscado na reflexão estabelecida pelo Movimento. Foi um educador sempre presente, um dos intelectuais mais comentados pelo MST, na sua humildade e

sensibilidade, contribuindo para a alfabetização de jovens e adultos, acampados e assentados.

Tanto Cláudio Amaro, quanto Sérgio Farias sabem da importância de Paulo Freire para o Movimento, na possibilidade do diálogo e da própria construção do processo de ensino-aprendizagem, muito comentado e discutido. No entanto, a pouca leitura de muitos militantes, percebida nas inúmeras visitas aos acampamentos e assentamentos, a dificuldade de escrita e o grau de envolvimento com a escola, em algumas ocasiões quase nenhum, contribuem para possíveis desentrosamentos com essas propostas inovadoras, desconhecendo aspectos importantes do teórico e de seus conceitos, essenciais para a produção do material escrito que pretende a formação política e pedagógica do educando.

Paulo Freire é um intelectual fundamental na implementação das propostas educativas contidas nos princípios da educação no MST. Foi um educador apaixonado pela vida, sonhou um mundo melhor para todos, sem a presença da desigualdade social que tanto compromete as classes populares. Teve sempre a preocupação de amar as crianças, os jovens e adultos e, com isso, reuniu virtudes para ser um educador respeitado e conhecido internacionalmente, pois, defende que a essência do educador é o amor e a vontade permanente de ensinar. Para Honneth (2003: 276): *A experiência do amor (...) representa o cerne mais íntimo de todas as formas de vida a serem qualificadas de "éticas"*. Sem essa necessária sensibilidade de olhar o outro respeitando as suas particularidades e características pessoais e coletivas, não se educa na perspectiva da emancipação.

Todavia, Maria Manuela Alves Garcia¹⁶ no livro *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana* (2002: 15) afirma que:

Em particular, as pedagogias críticas exercem o que eu caracterizo (...) como um tipo de pastorado das consciências e do “bem” agir que tem efeitos disciplinares sobre a conduta dos sujeitos pedagógicos. Um pastorado que pretende a redenção e a conversão dos indivíduos, e da classe social, em sujeitos esclarecidos, de princípios, ativos, auto-reflexivos, plenamente desenvolvidos, capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada.

Garcia (2002) neste texto trabalha com algumas idéias de Foucault, relacionando saber, poder e sujeito. Uma de suas preocupações é analisar as pedagogias críticas no Brasil, sinalizando para as possibilidades de individuação dessas pedagogias e associando os discursos produzidos com práticas de modelamento de condutas e práticas de educadores e educandos. A autora afirma que as pedagogias críticas desenvolvem aspectos reguladores e autoritários, vinculados às relações de poder estabelecidas.

Para Fernanda Matheus, ainda referindo-se ao teórico Paulo Freire, nos lembra que:

Paulo Freire contribui para além das questões metodológicas em si, na concepção de que as pessoas aprendem através da sua prática e esta tem que ser contextualizada, problematizada, lida e relida, precisa ser escrita. Para, além disso, Paulo Freire se apresenta para a gente como uma pessoa muito humana, tinha muita esperança num mundo melhor, num mundo com igualdade. Tem a contribuição metodológica, mas também no sentido de alimentar a esperança de um mundo que a gente luta para construir.

¹⁶ Os discursos pedagógicos, que aqui analiso, estão entre outros muitos que disciplinaram e vem disciplinando a identidade plural de professoras e professores e de outros intelectuais do campo educacional, especialmente nas décadas de 1980/1990, no Brasil. (...) Entre os discursos selecionados trabalho com alguns autores e textos (...). São exemplos desses discursos os textos de Paulo Freire e Dermeval Saviani. (Garcia: 2002, 16).

Hosana Oliveira afirma que:

Paulo Freire é um educador do povo, autor de uma obra fundamental para o MST, a *Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire trabalha sempre com a possibilidade de fortalecer a Identidade de educadores/as e educandos/as, defendendo não somente a participação do aluno na escola, mas que esta deve conquistar o educando em todas as suas potencialidades.

Para Fernanda Matheus, Paulo Freire é importante em vários aspectos, inclusive, quando se trata das questões metodológicas, porque ele defendia e valorizava a prática contextualizada, problematizando-a, de acordo com a realidade dos envolvidos, seja no contexto rural ou urbano. Fernanda enaltece o lado humano do autor, como alguém que tinha muita esperança na vida, na escola, na educação, lutando intensamente pela igualdade e por um mundo melhor. Para Hosana Oliveira ele é alguém que escreve e vive com o povo, seus livros retratam essa realidade, respeitando a identidade de educadores e educandos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O livro *Pedagogia do Oprimido*, muito utilizado pelos militantes, salienta aspectos vividos por eles, tais como: as injustiças; a exploração, a violência dos opressores, o anseio de liberdade, a luta dos oprimidos e a conquista de uma humanidade roubada. As questões metodológicas trabalhadas nos documentos produzidos pelo MST estão vinculadas à leitura que fazem do autor. Essas atitudes podem contribuir para a permanência desses sujeitos nas tarefas desenvolvidas.

Há muitas semelhanças entre os testemunhos dos quatro entrevistados. Referindo-se a Paulo Freire associam-no ao ser humano que na sua trajetória acadêmica defendeu o uso do diálogo e os debates, adotando posturas humanistas no processo de busca, enaltecendo a igualdade, a esperança e uma prática que educa e

estimula. O *Coletivo Nacional de Educação do MST* afirma, na cartilha: *Paulo Freire: um educador do povo* (2001: 07) que:

Paulo Freire, com seus conhecimentos, com suas sistematizações, com seus saberes, com seu exemplo, conseguiu colocar uma espécie de óculos em milhões de pobres camponeses, analfabetos, que puderam começar a enxergar não apenas as letras, mas, sobretudo, a realidade. E a olhá-la com saber, quiseram transformá-la.

Paulo Freire sabia reinventar constantemente o seu lugar e fazia das utopias um incentivo para continuar coletivamente andando e sonhando, pois sem essa possibilidade não há prática da liberdade. Para ele, educação tem haver com beleza, estética, magia e envolvimento; é o espaço nebuloso onde se criam os sonhos. Paulo Freire é reconhecido internacionalmente, dentre outros motivos, por marcar uma ruptura na história da pedagogia, pois com a construção da concepção de educação popular, rompe-se conscientemente com a educação tradicional. Ele era engajado na luta por uma educação efetiva, valorizando e respeitando os seres humanos, seus princípios e valores. Para Caldart (2004:21) *a educação do campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo*. A participação dos sujeitos neste processo é essencial, pois é possível, com esse envolvimento, estabelecer pontes com a realidade que se pretende alcançar. No entanto, Garcia (2002) vem discutindo o tipo de subjetividade que as pedagogias críticas produzem, quando incitam estudantes e docentes a se conduzirem de acordo com seus conselhos e de descrever a ética instituída por discursos para a fabricação desses sujeitos.

Nesse sentido, importante é aprofundar alguns conceitos vinculados à busca teórica feita por Paulo Freire, pois essa está profundamente associada às demandas de educadores e educandos envolvidos com a prática educacional no Movimento, conforme pude verificar em toda documentação escrita e oral.

1.1 – Paulo Freire e a metodologia das escolas.

Vejamos agora como se posicionaram os quatro entrevistados, acerca da pergunta que fizemos sobre a organização da escola – vinculada à pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire – nos acampamentos e assentamentos do MST. Despontam palavras ligadas à importância da formação dos sujeitos, a ousadia de se fazer diferente, a organização coletiva e o respeito à realidade das famílias envolvidas neste processo de busca e conquista da terra e da educação.

Para Fernanda Matheus:

A escola deveria ser. Dentro do MST projetamos uma escola que a gente almeja, mas ainda não conseguimos realizar completamente na prática. Projetamos e estamos trabalhando todos os dias para a sua implementação. Ela tem que ser uma escola que leve em conta a realidade das famílias, como se organizam, contribuir para que o nível de escolaridade e também de cultura se eleve.

As palavras de Fernanda Matheus – *escola deveria ser* – são indícios dos limites enfrentados no processo de implementação do projeto e da prática pedagógica de suas escolas. Ela, também deixa claro, a perspectiva projetual de trabalhar para que esta escola leve em conta a realidade das famílias, como se organizam e a contribuição para que o nível de escolaridade e cultural se eleve. Nesse sentido, o depoimento é semelhante ao de Hosana Oliveira:

Existe enorme preocupação dos companheiros/as em reivindicar e organizar escolas públicas nos assentamentos, com educadores/as e militantes do próprio Movimento para tocar o trabalho. Para nós o ideal é que o trabalho desenvolvido com as crianças do Terra Prometida seja de acordo com a realidade deles. Estamos fazendo o possível para que os militantes do Movimento venham a ser contratados, capacitando-os com a pedagogia do MST, utilizando metodologias diferenciadas para os companheiros e companheiras do campo.

Hosana Oliveira afirma que a construção do conhecimento deve partir da realidade mais próxima dos educandos. Todavia, destaca a importância da organização e conquista da escola pública nos assentamentos e acampamentos, com educadores e militantes do próprio Movimento para *tocar o trabalho*. Ela aponta a necessidade de contratar professores – militantes do MST – capacitando-os com a sua pedagogia, problema este já apontado por nós anteriormente. Paulo Freire no livro: *Educação como prática de liberdade* (1983: 102), afirma que:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

O autor faz questão de valorizar práticas e princípios metodológicos que respeitem o educando e o educador através da autonomia e da dialogicidade, esforçando-se pela superação da opressão, da injustiça e da desigualdade social. Como afirmado, uma educação que esteja separada das histórias de vida esvazia-se, não conquista, não forma, na perspectiva libertária. A frieza com que as palavras são ditas não contribuem para a consciência crítica dos envolvidos no processo de formação. Essa prática distante do contexto social do educando é apenas "depósito de informações", sem vínculo efetivo com o saber popular.

Para Paulo Freire no livro: *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (2002: 17), o ideal é haver *uma relação muito estreita entre educação e transformação da sociedade. Portanto, haveria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas... mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro.* A educação deve possuir uma associação bem estreita com a transformação da sociedade e os temas geradores. Problematizados a partir da prática de vida dos educandos podem contribuir para a implementação desses objetivos, numa perspectiva coletiva.

Sergio Farias em relação à mesma pergunta sobre a organização da escola responde que:

A escola tem toda uma organização coletiva onde os educadores e as educadoras, os educandos e as educandas, os pais e o acampamento ou assentamento geralmente se envolvem na concretização da escola.

Sergio Farias, ao mesmo tempo, que afirma – *a escola tem toda uma organização coletiva* – aponta os limites do envolvimento coletivo na concretização dessa escola.

Para Cláudio Amaro:

A organização coletiva é muito importante, pois ali começa tudo. A escola não é apenas um espaço físico, embora alguns trabalhem com essa idéia. Ela pode ser embaixo de uma árvore, debaixo de um galpão, nem sempre a escola tem a devida estrutura. Sabemos que é importante ter computador, é importante ter biblioteca, é importante ter uma série de coisas, mais isso por si só não resolve, a escola tem que ter o papel principal de educar e formar, de fazer com que o ser humano construa valores, posicione criticamente, valorize a democracia. A escola tem que contribuir para a nossa formação, possibilitar o questionamento, envolver-se com a ousadia, isso é bom eu quero, isso eu não quero é ruim, sem utilizar do autoritarismo, da imposição.

Mantendo a mesma sintonia, Cláudio Amaro defende a necessidade de organizar coletivamente a escola, fortalecendo esses espaços de construção do conhecimento, responsáveis pelo incentivo aos valores da educação, da formação com autonomia e consciência crítica. Enaltece a democracia e retoma a necessidade da formação política e do ser questionador sem utilizar o autoritarismo e a imposição de regras e costumes, sempre muito presente em alguns espaços de formação e em nossa sociedade como um todo.

Nos quatro entrevistados há também pontos semelhantes em relação ao funcionamento e a necessidade da escola, na defesa dos valores presentes nos acampamentos e assentamentos do Movimento. A organização coletiva é um desses aspectos essenciais na implementação dos valores, vinculados à realidade das famílias, reivindicando atitudes que enalteça a cultura dos trabalhadores rurais.

De acordo com o documento escrito, intitulado – *Princípios da Educação no MST: um professor ou uma professora que trabalhe só, não consegue pôr em ação estes princípios pedagógicos que aqui estamos defendendo. Eles nasceram de um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam.* (MST: 1999, 21). A presença deste esforço de formação coletiva pode ser percebida também na metodologia desenvolvida com vídeos, com as imagens, troca de idéias e experiências sobre produção, relatos do papel da mulher nos acampamentos e assentamentos, eleições, entre outros temas.

É possível dizer que nas entrevistas e na análise dos documentos escritos, a valorização dos educadores e educandos envolve-se com a formação política, com a capacitação e com a responsabilidade no fazer pedagógico. No entanto, cabe perguntar

até que ponto o educador está preparado para tal compromisso? De que maneira os conceitos contidos nos documentos escritos e nos depoimentos dos entrevistados carregam as armadilhas do autoritarismo presente no coletivo?

Hannah Arendt, (1972: 230) acerca do coletivo autoritário, afirma que:

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nula (...).

Norbert Elias, em *A sociedade dos indivíduos* (1984), teve uma fundamental e inédita contribuição acerca dos conceitos que as pessoas reunidas em grupo usam para dizer do fenômeno individual e do social, que exibem conotações que sugerem não só diferenças, mas uma antítese. Conceitos extraídos de um vocabulário preexistente que as pessoas aprendem com outras. Também alguns sociólogos se juntaram ao coro e tiveram teorias distorcidas por ideais e esperanças frustrados, recaíram em teorias estáticas, com base em observações no aqui e no agora. Em vez de teorias processuais, colocaram teorias e conceitos revestidos de caráter de leis.

O envolvimento pessoal por intermédio da consciência moral transforma em modelo e em padrão o seu objeto de estudo, e as teorias daí resultantes, de certa forma, favoreceram também a identidade-eu nos movimentos sociais e no processo de formação do Estado. Por outro lado, em países de regimes ditatoriais prolongados, como o caso brasileiro, muitas vezes as pessoas restabelecem o controle externo, involuntariamente, já conhecido e exercido por um líder forte, pois a identidade eu-nós é parte integrante do *habitus social* de uma pessoa e como tal, está aberta a individualização. Mas, 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. Pois 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. A necessidade de amar e ser amado é a mais vigorosa condensação deste anseio humano. Aqueles heróis das narrativas são solitários porque uma aflição pessoal lhe nega a possibilidade de sentimentos autênticos, de laços emocionais genuínos. Certamente Elias não está preocupado com o problema isolado e individual, mas com o problema do *habitus*, um traço de estrutura da personalidade social das pessoas na era moderna. No entanto, a comunidade pode ser modificada juntamente com os processos de aprendizagem e que, portanto, é passível de desenvolvimento.

Na metodologia implementada pelas escolas do MST, busca-se a valorização dos envolvidos no processo, interagindo e desafiando os militantes a avançarem na busca de soluções coletivas, mesmo tendo a presença constante do individualismo. Esses aspectos estão próximos da relação estabelecida entre identidade-eu, identidade-nós, abordada por Elias no parágrafo acima. Nesses procedimentos metodológicos, trabalha-se com jornais, figuras, imagens associadas à construção mais ampla do conhecimento e as várias possibilidades do uso da linguagem. Outro aspecto importante é a matemática, e nela, o uso do dinheiro, a soma e a subtração. Nas entrevistas abaixo, percebe-se a importância de fortalecer uma discussão teórico-prática que leve em conta processos metodológicos de organização das escolas;

trabalhando com as vivências e interagindo com a realidade dos sujeitos. Para Cláudio Amaro, respondendo a seguinte questão: qual a metodologia utilizada nas escolas do MST, afirma que:

A metodologia do MST segue muito a linha de Paulo Freire. Aprendemos que na busca do conhecimento é necessário valorizar o conhecer e o desenvolver. Paulo Freire foi o que mais se aproximou daquilo que nós pensávamos. Entendemos que o ser humano tem que ser completo, tem que pensar a partir do que ele vive e viver a partir do que ele pensa, tem que está interagindo com o seu meio. Paulo Freire trabalha muito bem com essas questões e nós trabalhamos com essa lógica. Não queremos trabalhar com a lógica do individualismo, ou seja, o que estou vivendo aqui é fundamental e me basta.

Para Hosana Oliveira:

Na alfabetização de jovens e adultos para aqueles que realmente não saibam decifrar os códigos escritos, estamos trabalhando com o alfabeto móvel, onde os companheiros/as vão conhecendo a letra e montando o seu nome. Trabalhamos ainda com jornais pedindo aos educandos e educandas que identifiquem a letra do seu nome, olhar as figuras, ler as imagens construindo posicionamentos críticos. Pergunta-se para os educandos o que acham das figuras, o porque de acontecer isso ou aquilo. Já na relação com a matemática um fato engraçado é que eles não conhecem os números, mas conhecem o dinheiro. Então já que nós vamos está trabalhando com adição e subtração, elabora-se notas de um, dois, cinco e dez reais para fazer essas contas, trabalhando com a realidade deles.

Cláudio Amaro afirma que a metodologia do Movimento está próxima dos aspectos adotados por Paulo Freire, dando ênfase ao processo de construção do conhecimento associado à realidade dos envolvidos. No desenvolvimento das atividades, importante é a interação entre os envolvidos, pois não se pretende trabalhar com a lógica do individualismo. Para Hosana Oliveira, um dos aspectos relevantes na análise dessa metodologia é a utilização do alfabeto móvel, conhecendo letras, nomes, números, figuras e leituras de imagens, desenvolvendo posicionamentos críticos

através da realidade dos educandos. Os dois entrevistados defendem uma metodologia que valorizem a realidade dos acampados e assentados.

Thompson (1981: 17) afirma que:

Fora dos recintos das universidades, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. (...) conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico.

Fernanda Matheus, respondendo a mesma questão aponta para a seguinte possibilidade:

A escola tem que dinamizar aquela realidade, este espaço. Nos acampamentos e assentamentos temos várias instâncias de discussão da comunidade e a escola também tem que assumir esse papel, fazendo com que as pessoas discutam a sua vida e relacione-a com o mundo lá fora. O que tem haver o preço do feijão que ele se alimenta e a política econômica mundial. Creio que a escola tem essa capacidade de fazer com que as crianças, jovens e adultos, comecem a se questionar: Porque o mundo é assim? Dar para ser diferente? Pode ser diferente?

Para Sergio Farias:

A escola do Movimento defende toda uma metodologia onde o diálogo é uma das estratégias primordiais, respeitando a fala e a linguagem do outro, seja o outro um educador/a, educando/a, entre outros.

Para Fernanda Matheus a escola precisa envolver o acampamento e o assentamento, discutindo com os trabalhadores a vida, a produção e a relação com a política econômica mundial. Essa escola deve possibilitar que os educandos sejam críticos e questionadores, que respeitem seus espaços de atuação e as dificuldades presentes. Para Sergio Farias o diálogo nessa escola é essencial, intensificando as estratégias tomadas pelo Movimento, respeitando as diferenças, a linguagem e o

comportamento dos educandos. Percebe-se, na análise dessas duas respostas, principalmente a preocupação em respeitar o outro, as diferentes características.

Alguns aspectos em comum são percebidos nas quatro entrevistas acima. Estas giram em torno da necessidade dos educadores e educandos posicionarem-se de maneira crítica, valorizando o diálogo nas atitudes tomadas e enaltecendo a história de vida dos militantes na conquista da educação. Situações muito próximas do que vem sendo defendido por Paulo Freire nos seus livros. Bezerra (1999: 47) afirma que: *A proposta pedagógica do MST não é uma proposta que surge do nada ou que busque dar início a uma nova pedagogia. Na prática, é uma apropriação da proposta educacional de Paulo Freire, inclusive com os problemas decorrentes dessa metodologia (...).*

Nesses espaços, também conhecidos como *Círculos de Cultura*, o educador é denominado *Animador de debates* e tem a função de encaminhar as discussões, problematizando-as para que as opiniões dos educandos se façam presentes. Cabe também ao educador conhecer o universo vocabular desses sujeitos, valorizando a oralidade, partindo da bagagem cultural deles, repleta de conhecimentos vividos e valores. Na *Cartilha Nossos Valores*, enfatiza-se a valorização da Terra; a Luta; o Trabalho; o Embelezamento; a Cultura; a Vida; a Bandeira do MST; o Estudo; a Solidariedade; a Participação; o Ser Sem Terra.

Retomando a noção dos círculos de cultura, dialogo com Célia Linhares (1997: 08), quando afirma que na construção do conhecimento, o envolvimento é essencial, pois as aprendizagens são partilhadas, aprende-se na relação de gênero estabelecida, através das memórias de sujeitos com diferentes idades, na participação e construção

dos valores. Aquele que conquista sua autonomia em falar e reivindicar seus direitos, provavelmente tem um envolvimento prático maior à frente das negociações, pode ser protagonista de sua própria história, articulando seus conhecimentos a uma educação do campo.

Na luta por reconhecimento, onde educadores e educandos partilham coletivamente aprendizagens e, através de suas histórias de vida, tentam fortalecer ideais de justiça e liberdade, faço uma aproximação com Honneth (2003: 258). O autor nos ajuda a entender que: *o surgimento de movimentos sociais depende da existência de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos*. Nessa relação, o envolvimento na conquista de um PPP emancipador, que englobe os sujeitos desse processo passa pela necessidade de *desenvolver a solidariedade não por mera propaganda ou vaidade. Queremos desenvolvê-la como um valor permanente junto à nossa base social*. (Stédile & Fernandes, 1999: 124) A convivência no espaço conquistado pelo Movimento – o acampamento e o assentamento – deve ser fruto do diálogo entre os seres humanos.

No acampamento trabalha-se para que o acampado veja respeitados os valores humanos, a vida, a honestidade e o amor entre as pessoas, mesmo que essa qualidade ainda não seja por completo praticada, mesmo tendo ainda comportamentos individualistas. Para Honneth (2003: 278) Os sujeitos *necessitam de uma estima social que só pode se dar na base de finalidades partilhadas em comum*.

As relações de solidariedade no interior do Movimento são sinalizações na possibilidade de implementação da pedagogia crítica defendida por Paulo Freire, onde deveria prevalecer a troca constante entre educadores e educandos no contato com o

objeto do conhecimento, vinculado à cultura e às relações humanas estabelecidas pelos sujeitos. Quando essa relação passa pela valorização do diálogo, a tendência é a ampliação da visão de mundo dos que estão envolvidos nesse processo. Paulo Freire no livro *Educação como prática de liberdade* (1983: 115), afirma que o diálogo é uma relação de respeito, onde os envolvidos tratam-se horizontalmente, com crítica, mas também prevalecendo a humildade e o respeito ao outro. A comunicação apenas é viabilizada entre os sujeitos, quando estas características se fazem presentes entre os envolvidos.

No entanto, Garcia (2002) afirma que as pedagogias críticas desempenham funções ligadas a atitudes disciplinares que tem como objetivo a defesa de uma moralidade superior e desenvolvida. Tendo sido geradas em ambientes que prevalecem aspectos ligados ao humanismo cristão, trabalha-se com a possibilidade de emancipar consciências e vidas marcadas pela submissão e alienação. Não nega a importância dessas pedagogias, entretanto, acentua os seus aspectos reguladores.

Para Paulo Freire, a possibilidade de estabelecer diálogos está relacionada com a implementação dos Temas Geradores. No MST, esses envolvem-se com conteúdos relacionados, por exemplo, à reforma agrária. Assim busca-se, com a seleção dos temas os significados sociais e as possibilidades de avanços e intervenção crítica na construção do conhecimento vinculado à própria realidade; compreendendo-a com mais clareza. Cada palavra deve relacionar-se com ilustrações, desenhos e fotografias que possibilitarão os encaminhamentos necessários para o desenrolar de novos debates entre educadores e educandos.

Para Célia Linhares (1997: 08):

O MST retoma esta tradição de fazer lembrar pela poesia, a história de nossas lutas pela terra e pela justiça. Ao fazê-la entranhar-se na educação e na escola nos lembra a todos nós educadores lições de prazer e aventura que uma aprendizagem e ensino com um sentido ético, que respeita e vitaliza os sujeitos pode oferecer.

Os temas geradores são importantes para viabilizar essa formação e, educadores e educandos sabem da necessidade do conhecimento prático e teórico no desenvolvimento das atividades. A seleção das palavras geradoras quando se envolvem com poesias, histórias de vida e luta pela terra, geralmente obedece três critérios básicos: 1ª) estar inserida no contexto social dos educandos; 2ª) deve oferecer possibilidades de discussões numa dada realidade social, cultural e política; 3ª) devem ser selecionadas de maneira que aprofunde os fonemas da língua, possibilitando o trabalho com as dificuldades fonéticas existentes. Essas palavras geradoras podem proporcionar o que João Pedro Stédile (1999: 42): vem afirmando: *Nunca terá futuro a organização social que não formar os seus próprios quadros. Ninguém de fora da organização vai formar os quadros para nós. Precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas.*

A Reforma Agrária é um desses temas geradores que podem viabilizar espaços consistentes de discussão pelos acampados e assentados. Nas citações a seguir percebemos a necessidade de unir a conquista da terra com a educação. Elas não podem caminhar em sentidos opostos, uma atividade depende da outra. João Pedro Stédile, afirma em entrevista à Revista Caros Amigos (2003: 05) que é fundamental conquistar a terra e nela produzir, entretanto esses ideais devem estar articulados à

construção de uma escola que garanta os direitos dos trabalhadores rurais. Em outro artigo Stédile (1999: 162) sinaliza para o seguinte questionamento:

Achamos que na nossa realidade a reforma agrária precisa vir casada com a democratização da educação. Não é possível viabilizar a democratização da terra e do capital com uma multidão de analfabetos. Por outro lado, na sociedade moderna, conhecimento, cultura, informação é poder. E é necessário que todos os camponeses tenham acesso a esses conhecimentos, por isso é necessário democratizar a educação.

Importante é pensar na possibilidade de unir reforma agrária com escola, trabalhar o campo no campo, não apenas jogando crianças, jovens e adultos em ambientes urbanos. Esse conhecimento sendo produzido no campo pode partir do respeito às histórias de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para Bernardo Mançano: (2000: 23) *A luta pela terra é a luta pela vida, tem de estar respondendo a todas as necessidades dessas famílias. Desde o acampamento até a luta pela construção de políticas públicas, porque não adianta ter terra e não ter escola, não ter dinheiro para produzir.* Ademar Bogo (1999: 40) diz que apenas receber um pedaço de terra não tem mais importância na conjuntura atual. O fundamental é que prevaleçam vínculos entre a terra e os aspectos econômicos, sociais e culturais, pois a terra por si só não liberta o trabalhador rural.

1.2 – A concepção bancária de educação

Pensar a educação bancária vista como depósitos de conteúdos, esquecendo propositalmente as histórias de vida, os valores e o conhecimento prévio adquirido pelo educando é uma das inúmeras características da escola tradicional que vem sendo combatida pelas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nos seus

espaços de atuação. Uma escola que dê conta da realidade e das necessidades de educandos e educadores, que esteja preocupada com uma formação ampla não somente dos trabalhadores rurais, mas um projeto de Brasil que, necessariamente passe pela educação.

Fernanda Matheus, respondendo a seguinte questão: *Quais os principais objetivos dessa escola em relação aos educandos*, afirma que:

Temos consciência que a formação desses educandos/as e educadores/as passa por um processo de conquista da identidade, da autonomia, valorização da auto-estima e tamanha formação crítica e consciente dos seus direitos e deveres.

Para Fernanda a formação dos militantes está atrelada à conquista da auto-estima e autonomia com consciência, possibilitando espaços de conquista da Identidade Sem Terra. Importante ressaltar a necessidade da formação crítica na busca dos seus direitos e deveres.

Hosana Oliveira, respondendo a mesma questão lembra que:

Na turma de EJA pedi que os educandos/as escrevessem como tarefa o envolvimento deles com o Terra Prometida. Alguns assentados/as tiveram uma certa vergonha por não saber ler e escrever e isso vem constantemente sendo discutido. Ninguém está ali para humilhar o outro, apenas orientar e ensinar. (...) Não adianta pedir para um companheiro que está há trinta e cinco anos sem ir à escola, que ele escreva um texto de vinte e cinco linhas sem erro algum, pois isso é impossível. Se a pessoa está aprendendo a ler e escrever ele vai comer letras e assentos. Assim, devemos ter a sensibilidade de entender o educando/a, seja na escrita ou nos diálogos. O discurso de que esses educandos/as não sabem ler e escrever e, dessa forma, não tem opinião, não pode expressar suas inquietações e dúvidas não é pertinente nos assentamentos e acampamentos do MST.

Hosana Oliveira, argumenta que nessa escola não deve prevalecer a vergonha por não saber ler e escrever. Importante é que o educador oriente e ensine os seus educandos, pois é muito difícil escrever um texto sem erros. Assim, a sensibilidade de

entender o educando é uma das preocupações da escola e do educador em si. Acerca desses depoimentos, percebemos algumas semelhanças, dentre elas: a preocupação de elevar a auto-estima dos sujeitos envolvidos neste processo. Estabelecendo uma rápida aproximação com Honneth (2003: 259), o fortalecimento da auto-estima pode influenciar o interior de uma sociedade, gerando interpretações no qual *as experiências de desrespeito, até então desagregadas e privadamente elaboradas, podem tornar-se os motivos morais de uma luta coletiva por reconhecimento.*

Sergio Farias, respondendo a mesma questão, acerca dos objetivos da escola do MST, sinaliza para o seguinte:

O objetivo dessas escolas é formar companheiros e companheiras cientes das suas responsabilidades, com uma formação política que contribua para uma visão mais crítica e coerente desse mundo tão injusto e frio.

Para Sergio Farias, a escola do Movimento deve formar politicamente o militante tendo como horizonte a atuação responsável, crítica e coerente dos envolvidos com o desenvolvimento das tarefas organizadas pelos trabalhadores rurais.

Cláudio Amaro, afirma que:

Concepção é formar pensadores, formação política e seres conscientes. O objetivo é que esses pensadores, sejam eles mirins, crianças, jovens e adultos, trabalhem para transformar a realidade em que estão inseridos, que criem condições de uma sobrevivência digna, sejam humanitários, valorizem o lado humano das pessoas, derrote o individualismo, implemente o trabalho coletivo e tenha respeito pela organização.

Para Cláudio Amaro, a formação política e de pensadores, transformando a realidade em que atuam, é um dos objetivos dessa escola, vivendo com dignidade e deixando aflorar os sentimentos, o lado humano das pessoas. Essa possibilidade não combina com comportamentos individualistas, devendo prevalecer o respeito e a

implementação do trabalho coletivo. Tanto Cláudio, quanto Sérgio defendem a formação política que possibilite uma atuação crítica e responsável nas atividades propostas pelo Movimento.

Analisando as respostas dos quatro entrevistados, acerca dos principais objetivos da escola defendida pelo MST, percebemos algumas semelhanças entre elas, a possibilidade de formar o educando e o educador questionador e crítico, no que tange à conquista dos seus direitos, e na possibilidade de fazer dos acampamentos e assentamentos espaços de formação e troca de idéias. Entretanto nem todos os espaços conseguem fazer essa ponte, formar como defende o MST. Ainda existe uma grande distância dos documentos à prática e vice-versa, na implementação desses objetivos. É possível presenciar lideranças pouco questionadoras, não envolvidas, por exemplo, com atividades de leitura, escrita, cursos e palestras. Outras contradições ainda podem ser percebidas, como salienta Bezerra (1999: 27):

Embora o MST reivindique a transformação da sociedade atual numa sociedade socialista, fala também na necessidade de melhorar a distribuição de renda no país, um atributo do capitalismo em sua fase mais avançada, através da implementação do sistema *Welfare State*. Nesse sentido, há uma outra contradição no interior do seu próprio discurso, visto que, ao mesmo tempo em que reivindica mudanças na estrutura social, fortalece o sistema capitalista através de suas práticas.

Nas entrevistas acima, concedidas pelos militantes do Movimento, estes defendem relações de proximidade entre o ato de educar com prazer e sensibilidade e, dessa forma, refletem posicionamentos opostos à prática da educação bancária. Nesta educação, questionada por Paulo Freire, é possível perceber a necessidade de existir sempre um narrador e um ouvinte na relação educador e educando. O educador é aquele que domina os conteúdos e os educandos

são expectadores privilegiados e pacientes desse processo de educação. Nessa narração fragmentada da realidade e, por isso, distante das experiências e histórias de vida dos educandos, esses conhecem apenas algumas partes do processo histórico.

Numa educação libertadora não são aconselháveis programas, conteúdos e exercícios mecânicos de cunho autoritário, pois atitudes como essas vão ao encontro da domesticação, presente quando o professor deposita seu suposto saber no aluno. Para a pedagogia freireana o relacionamento entre educador e educando deve pautar-se pela horizontalidade, como sujeitos na construção criativa e crítica do conhecimento, abolindo as relações de autoritarismo maléficas ao trabalho de conscientização e formação de quadros. Nos documentos produzidos pelo Movimento entende-se que a educação bancária é uma violação aos direitos e à formação do cidadão. Nesse sentido, fazendo uma rápida aproximação. Honneth (2003: 260) nos adverte que os sentimentos de desrespeito para com os seres humanos podem transformá-los em sujeitos coletivos, envolvendo-se com os sentimentos de injustiças e as ações coletivas.

É possível perceber o envolvimento desses militantes para contrapor-se à idéia de que o educador, sujeito no processo de educação, narra e o educando, objeto, apenas ouve, trabalhando a memorização mecânica do conteúdo narrado. O educando, nesse sentido, é entendido como um recipiente vazio e, dessa forma, cabe ao educador possibilitar que este recipiente fique cheio de conteúdos, pois, quanto mais depósitos, melhor o educador, e quanto melhor a organização desses depósitos, mais eficiente o educando. Para Paulo Freire (1987: 58) na análise da educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “*bancária*” da educação, em

que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...).Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

1.3 – Pedagogia libertadora em Paulo Freire

A construção de uma pedagogia libertadora está atrelada à construção coletiva de um projeto de educação que resgate a realidade dos envolvidos, valorizando a vida, a dignidade e o amor próprio, relacionando teoria e prática no desenvolvimento das atividades. Essa pedagogia passa pelo resgate da realidade dos envolvidos, sendo possível perceber variedades de comportamentos e práticas pedagógicas. Assumir a lógica de uma educação diferenciada é sempre um norte a ser alcançado. Algumas características semelhantes dessa pedagogia libertadora trabalhada por Paulo Freire encontram-se presente na fala dos militantes entrevistados. Cláudio Amaro perguntado 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 estar 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.

Para Fernanda Matheus, respondendo também sobre a pedagogia do MST, 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 sintam-se gente novamente, valorizadas e respeitadas, para que possam opinar e terem perspectivas de vida.

Para Hosana Oliveira:

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. Quando surge o pensar sobre a educação vem a necessidade de se modificar a estrutura pedagógica dos nossos educadores/as e educandos/as, a partir da realidade de cada um. Nas cirandas começamos a trabalhar com as crianças, que aquele espaço não é somente de recreação, mas de atividades políticas e tomadas de decisões. Por exemplo, durante os encontros, congressos e cursos a Ciranda é organizada com o objetivo de fortalecer a Identidade Sem Terra desde pequeno. Com as turmas de 1ª a 4ª séries e do EJA são trabalhados os temas geradores que a partir da necessidade dos educandos e educandas discute-se a História do Movimento, noções de História, Geografia, Filosofia, entre outros aspectos. A metodologia utilizada visa

fortalecer a necessária relação entre teoria a prática, o tempo comunidade e o tempo escola.

Para Fernanda Matheus, essa pedagogia dinamiza a escola. Pessoas que 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. Essa pedagogia 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 assembléias, 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, o ponto em comum com maior frequência é o vínculo existente entre a pedagogia do Movimento e as transformações pelas quais passam os militantes envolvidos neste processo.

Para Caldart (2004:31) 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, educando 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.

Segundo Roseli Salete Caldart (1997: 39-46) no livro *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*, 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) *Uma educação que (se) alimente (d)a UTOPIA;*
- 11) *Enquanto seguimos a luta pelos nossos direitos já começamos a trabalhar com eles.*

Essas propostas de educação são incentivadas nos acampamentos e assentamentos, sendo possível o envolvimento 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. Todavia é possível perceber, através das entrevistas, alguns dos limites para

a implementação desses valores e ideais de uma sociedade mais justa e fraterna, também defendidas pelo Movimento, e fazer uma rápida aproximação com Honneth (2003: 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.

Para Fernanda Matheus, sobre as dificuldades de se colocar essa escola em prática, sinaliza para a seguinte questão:

Bom, uma das maiores dificuldades é que a escola é uma instituição do Estado e vai ser mecanismo de propagação da ideologia do Estado, a ideologia do domínio do capital, do mercado de trabalho, então tudo isso é o que recebemos da escola. Na escola a idéia de que as pessoas precisam competir para serem vitoriosas, então a escola como um braço do Estado, ela em si é um grande problema, então mudar essa estrutura é um grande desafio e não se muda a escola se você não muda o Estado, vai ter que fazer luta ao mesmo tempo, a gente não constrói cooperação nos assentamentos se a gente não muda a sociedade, a mesma coisa é a escola você não muda a escola se não mudar a sociedade, então o exercício de mudar a escola, tem que está colado com o exercício constante de mudar a sociedade.

Fernanda Matheus sinaliza para as seguintes dificuldades. A escola é uma instituição do Estado que tem a intenção de propagar uma determinada ideologia, o domínio do capital, a formação voltada para o mercado de trabalho, onde os educadores e educandos serão preparados para competir e vencer. Mudar essa estrutura é um grande desafio e, dessa forma, é importante mudar o estado e a escola, construindo possibilidades de cooperação.

Para Cláudio Amaro, respondendo a mesma questão, afirma que:

São diversas as dificuldades, porque hoje o MST, embora com 22 anos, não tem quadros suficientes que formule e pense o conjunto do Movimento. Hoje nós temos no MST muitos companheiros e companheiras que ainda não são alfabetizados, essa ainda é uma realidade que nos aflige. Uma das dificuldades é formar educadores e educadoras que entenda o nosso projeto, que desenvolvam a nossa metodologia sem personalismo e egoísmo.

Para Cláudio Amaro são diversas as dificuldades. Essa escola ainda não consegue formar quadros o suficiente, pensando no conjunto do Movimento. Muitos ainda não sabem ler e escrever. Dessa forma, é ainda uma imensa dificuldade formar educadores que entendam o projeto e a metodologia proposta pelo Movimento. Ambos defendem a necessidade de transformações intensas. Fernanda pensa em mudar o Estado e também a escola, enquanto que Cláudio Amaro sinaliza para a possibilidade de formar educadores envolvidos com os ideais do Movimento.

Hosana Oliveira, responde da seguinte forma:

As dificuldades existem sim. Na turma de EJA do Terra Prometida tem dois companheiros que não sabem de fato ler e escrever, precisa-se de um envolvimento diferenciado no trato com esses educandos. Outras dificuldades são os recursos materiais: lápis, caderno, caneta, borracha, além da divulgação da pedagogia do MST. Também temos problemas nos setores de vigilância e produção, para conseguirmos os melhores preços para a nossa mercadoria. Existem dificuldades no setor de saúde para conseguirmos os materiais e remédios utilizados nos acampamentos e assentamentos.

Para Hosana Oliveira as dificuldades existem e os exemplos são variados: recursos para a aquisição de materiais, a divulgação da pedagogia do MST, os problemas acerca da vigilância, da produção, dos preços, da saúde e dos remédios.

Sergio Farias argumenta que:

As dificuldades de se implementar a escola nos acampamentos e assentamentos do Movimento são muitas, pois é uma obrigação do

poder público, do Estado. Então dependendo da conjuntura nacional em alguns momentos avançamos e em outras situações é conveniente a discussão para que as barreiras venham a ser ultrapassada.

Sergio Farias aponta para as dificuldades que são muitas, lembrando que é obrigação do poder público a valorização da escola. Essas dificuldades precisam ser superadas e, o conveniente é estabelecer espaços de discussão entre os sujeitos.

Percebemos na fala dos quatro entrevistados que as dificuldades rondam constantemente os espaços de atuação dos militantes, seja na escola, no acampamento ou mesmo no assentamento. Dificuldades enfrentadas pelas escolas, do tipo: lidar com as precárias e poucas informações sobre determinados conteúdos; a implementação de escolas públicas com a Pedagogia do MST; comportamentos predominantemente individualistas; a competição; a formação de educadores com a metodologia e os princípios do Movimento, que ainda são poucos. Todavia, 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, 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 presente e sequer incomodam. Constrói-se a idéia do Movimento como resgate completo da cidadania, superando a

desorganização, a solidão, o desemprego, a falta de terra, de moradia, vestimenta, escola, doença e a conhecida fome, aspectos que na prática, ainda não foram completamente superados. É uma luta constante.

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.* (MST: 2000, 17). Nesse documento percebe-se novamente uma outra afirmação forte, a harmonia e a solidariedade nos acampamentos e assentamentos. Nesse sentido, 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 presente na fala de Hosana Oliveira, respondendo à seguinte questão: como tem sido desenvolvido o trabalho coletivo nos Assentamentos e Acampamentos do MST?

Quando digo trabalho coletivo lembro da ajuda ao próximo, do repartir a comida, socializar a produção, idéia, agasalho, ajudar com a palavra, o trabalho na roça. O trabalho coletivo no MST não é desenvolvido somente no Acampamento e no Assentamento, mas em toda a organização, na educação, nas secretarias, nas finanças, entre outros aspectos. O trabalho coletivo fortalece o Movimento, cada companheiro precisa do outro, a secretaria precisa do acampamento, assim como o acampamento precisa da secretaria. As lutas são travadas com a intenção de fortalecer sempre esse trabalho coletivo, as comunicações, as marchas, assembléias, entre outros.

Para Cláudio Amaro, atento a mesma questão, afirma que:

Todas as decisões tomadas partem do núcleo, das brigadas, da coordenação do acampamento ou assentamento. Ignora-se os posicionamentos individuais, pois não beneficia a maioria dos envolvidos no processo de produção, educação, entre outros.

Pensando nessa cooperação, Hosana Oliveira defende a possibilidade de ajudar o próximo, repartindo a comida, socializando a produção. O trabalho coletivo deve ser desenvolvido em toda a organização, na educação, nas secretarias, nas comunicações feitas, nas marchas e assembléias. Essas atitudes de pensar no outro, fortalecem o Movimento. Para Cláudio Amaro, todas as decisões tomadas devem ser de comum acordo, sejam nas brigadas ou nos núcleos e os posicionamentos individualistas devem ser ignorados. Trabalha-se na perspectiva de valorização dos envolvidos com a produção, a educação ou qualquer outra atividade.

Ambos defendem a necessidade de desenvolver atitudes que respeitem e incentivem os processos avançados de cooperação, incentivando o trabalho coletivo nas atividades desenvolvidas pelos militantes, entre elas: a educação.

Para Fernanda Matheus:

A cooperação é um princípio no MST, não somente na produção, mas a cooperação é um princípio que a gente busca desenvolver em todos os aspectos, desde a educação e na formação. Todas as atividades do MST são organizadas coletivamente de uma ou de outra forma, a própria organização da ocupação é um coletivo. O fato de você reunir as famílias e discutir as regras da ocupação e as normas do acampamento é um exercício de cooperação. O processo de formação política dessas pessoas ainda no acampamento, tendo que se organizar em núcleos, definir quem são seus representantes na coordenação, tudo isso são formas de estar fazendo a cooperação no dia-a-dia e nos cursos. Todos os cursos do Movimento e o próprio desenvolvimento das atividades são feitos pelos núcleos. É a partir dos núcleos que você desenvolve. O núcleo é o coletivo básico, é o primeiro coletivo que as pessoas participam. Na grande maioria das vezes esse coletivo organizado existe para discutir outros assuntos, produção, finanças, aspectos da vida pessoal, organização, educação, entre outros aspectos.

Sergio Farias também falando sobre trabalho coletivo e cooperação, afirma que:

Serginho As discussões são freqüentes para implementar essas atividades. Precisamos trabalhar com muito afinco para resolver os vários

problemas que aparecem, as vaidades, a cultura do individualismo, o papel da mídia sempre denegrindo a nossa imagem.

Para Fernanda Matheus, a cooperação é um princípio no MST. Essa característica está presente no processo de ensino-aprendizagem e na formação política dos militantes, organizando a ocupação, o coletivo, reunindo as famílias, discutindo regras. Esses exercícios de cooperação podem contribuir na formação dos envolvidos e no fortalecimento dos núcleos, ajudando-os na escolha de seus representantes, e nas discussões acerca da produção, das finanças e da educação. Sergio Farias afirma que a cooperação é importante para implementar as discussões, tão frequentes nos acampamentos e assentamentos do MST. Ela pode contribuir para a superação das vaidades e da cultura do individualismo.

Defender as estratégias de cooperação é uma marca na fala dos quatro entrevistados. Essa cooperação está vinculada às possibilidades de pensar no coletivo, na formação das pessoas e na educação, entre outros aspectos. Para Honneth (2003: 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.*

Percebe-se então, que 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 fortalecimento do Movimento. Outros aspectos relevantes nesta conjuntura são as parcerias firmadas com Universidades Públicas e a sociedade, os materiais publicados

sobre a pedagogia do MST, a alfabetização de jovens e adultos, a formação dos educadores na perspectiva da autonomia e do trabalho coletivo.

2 – Gramsci e a escola unitária

Além de Paulo Freire 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 concepção de projeto emancipador. Ele é bastante utilizado na bibliografia dos documentos produzidos pelo Movimento. Um desses, são *os princípios da Educação no MST*, cuja referência bibliográfica, consta: Karl Marx, O Capital; Manacorda, O Princípio Educativo em Gramsci; Makarenko, Poema Pedagógico e Problemas da Educação Escolar Soviética; Pistrak, Fundamentos da Escola do Trabalho; Martí, Ideário Pedagógico; Lênin, Sobre a Educação, entre outros. Para Gramsci no livro: *Gramsci, o Estado e a escola* de Rosemary Dore Soares (2000: 17):

o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá refletir-se em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

A escola para Gramsci necessita de uma organização onde as atitudes tomadas sejam equilibradas, onde efetivamente exista um relacionamento constante entre o trabalho manual, técnico, industrial e o trabalho intelectual. A escola unitária, por ele defendida, reúne em si características que prioriza uma cultura humanística e formativa, envolvida com a criação, com o trabalho independente e autônomo, desvalorizando características de um ensino puramente dogmático e repetitivo. No entanto, Peter Mayo no livro *Gramsci, Freire e a educação de adultos* (2004) traz algumas limitações desses

dois teóricos acerca da construção de um projeto contemporâneo. Em relação a Gramsci, o autor, afirma que é necessário está atento para certas ausências da sua produção. Por exemplo, quando Gramsci sinaliza para a transformação da sociedade, este argumenta que o proletariado industrial proporcionará essa transformação em detrimento da classe camponesa. Essa dicotomia pode causar alguns desajustes na implementação da escola unitária.

Nas entrevistas a seguir constatamos algumas das características defendidas pela escola unitária. Para Hosana Oliveira, respondendo a seguinte questão: quais os seus objetivos e sonhos quando pensa na importância da escola e da formação política?

A importância da escola não é somente para alfabetizar, ditar, explicar e construir a disciplina. Ela é peça fundamental na construção dos ideais do Movimento, ela participa, interage com frequência nos acampamentos e assentamentos. A escola é uma maneira de simbolizarmos a preparação pessoal, crítica e política dos nossos militantes na luta pelos seus direitos enquanto coletivo. Eu sou Sem Terra não pela negação de um direito, mas porque é uma Identidade construída nos cursos, nas marchas, nas assembléias, nos acampamentos e assentamentos. O Sem Terra conhece a História de Zumbi dos Palmares, Che Guevara, Canudos, entre outros movimentos que contribuem para a organização e fortalecimento histórico do MST. Na escola trabalhamos o porque de estarmos nos encontros, nas aulas, o contexto histórico da escravidão, as capitânicas hereditárias, a altíssima concentração de terras nas mãos de poucas pessoas, conscientizando da necessidade de mudar essa estrutura injusta e desumana que beneficia apenas uma pequena parcela da população brasileira. A escola não ensina apenas ler e escrever o próprio nome, ela forma consciência e envolve-se na formação política e na construção da Identidade Sem terra, respeitando os momentos de dúvidas, incertezas e histórias de vida dos envolvidos neste processo.

Hosana Oliveira defende a idéia de que a escola não serve apenas para alfabetizar, ditar e explicar. Ela é fundamental no desenvolvimento dos ideais do Movimento e na preparação dos militantes, no que tange os seus direitos e sua

Identidade, construída nos cursos, nas marchas, nos acampamentos e assentamentos. Com consciência crítica importante é conhecer a história, fortalecer o Movimento e possibilitar espaços de construção da escrita, da leitura e da formação política, respeitando as dúvidas, incertezas e histórias de vida dos militantes.

Fernanda Matheus, respondendo a mesma questão, sinaliza para o seguinte aspecto:

A escola tem que contribuir para formar politicamente os nossos educandos e educandas. Ficar neutra definitivamente não é uma boa estratégia. Precisamos nos posicionar em prol de uma educação que respeite os ideais de solidariedade, autonomia e consciência crítica.

Para Fernanda Matheus, uma das responsabilidades dessa escola é formar politicamente o sujeito, ficar neutra não é uma boa estratégia de atuação. Importante é tomar decisões, posicionar-se, com respeito, solidariedade e consciência. Ambas as educadoras compartilham dos seguintes valores: a escola é uma peça essencial nesta engrenagem. Ela pode, através da leitura e da escrita, possibilitar a formação de valores, a solidariedade, conhecendo as histórias de vida dos educadores e educandos.

Sergio Farias, afirma que:

O objetivo dessas escolas é formar companheiros e companheiras cientes das suas responsabilidades, com uma formação política que contribua para uma visão mais crítica e coerente desse mundo tão injusto e frio.

Sergio Farias, nos lembra que formar é uma das responsabilidades dessa escola. Essa formação passa por uma visão mais crítica da realidade, enfrentando as injustiças desse mundo tão violento.

Cláudio Amaro defende que:

Amaro é formar pensadores, formação política e seres conscientes. O objetivo é que esses pensadores, sejam eles mirins, crianças, jovens e adultos, trabalhem para transformar a realidade em que estão inseridos, que criem condições de uma sobrevivência digna, sejam humanitários, valorizem o lado humano das pessoas, derrote o individualismo, implemente o trabalho coletivo e tenha respeito pela organização.

Cláudio Amaro também associa escola com formação de seres humanos conscientes, que transformem a realidade e saibam envolver-se com o trabalho coletivo e a organização, em detrimento dos valores do individualismo.

A associação feita pelos quatro entrevistados acerca da relação entre escola, formação política e seres humanos questionadores são características bastante semelhantes e uma novidade na luta pela terra nos acampamentos e assentamentos do MST. Para Hannah Arendt (1972: 234): *A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.*

Na construção dessa escola unitária onde educação está diretamente relacionada com produção, terra e reforma agrária, importante é ampliar os horizontes, superar a exclusão e o individualismo quando a conjuntura interna e externa ao MST assim permite. Envolver-se nas atividades de leitura e escrita com 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. Nos depoimentos acima, é possível perceber algumas semelhanças, tais como: a necessidade de educar vinculado à conquista da autonomia e da liberdade na

construção da fala, respeitando os sentimentos dos militantes na superação dessas dificuldades.

Pensando na produção histórica de Gramsci, Peter Mayo (2004: 100) faz a seguinte colocação e nos alerta acerca dos seus limites:

Gramsci via o papel da classe camponesa como de importância secundária em relação ao da classe operária industrial do norte. É para o proletariado industrial, a “classe universal” no sentido marxista clássico, que Gramsci dedicou a sua atenção para propósitos revolucionários.

Mesmo com as contradições acima, na escola unitária é essencial o comprometimento tanto de educadores quanto de educandos em todas as etapas da construção do conhecimento, defendendo a criação de valores humanistas, a autodisciplina intelectual e a autonomia. Pretende-se um novo conjunto de relações envolvendo o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Esse envolvimento se refletirá não somente na escola, mas no âmbito de toda a vida social dando ênfase à transformação e emprestando-lhes novos conteúdos. Para Paolo Nosella no livro *A escola de Gramsci* (1992: 29) a educação deve partir do senso comum, tendo clareza da necessidade inevitável de avançar os limites estabelecidos, pois estável, torna-se educação conservadora que não contribui para a autonomia e consciência crítica, mantendo-se a massa popular no mesmo estágio de desenvolvimento.

Retomando a desconfiança inicial contida na introdução, onde abordamos a necessidade do PPP das escolas e da formação coerente dos educadores, percebemos que estes Projetos políticos-pedagógicos têm causado certos temores, pois, prevalecem hoje políticas privatistas e projetos de pequenos grupos, quando poderia ser consolidado um amplo projeto para todo o país. Geralmente o PPP está associado à

lógica empresarial ou emancipadora. Na empresarial, os instrumentos de controle são mais intensos, com vários centros de decisões. No PPP emancipador prevalece modelos de gestão democrática, com diferentes organizações no campo da educação, tendo como princípio a autonomia do cidadão.

Nesse sentido é possível perceber a valorização de escolas que defendam as histórias de vida de educadores e educandos, compartilhem dos seus interesses e ideais, combatendo estratégias que incentivem conteúdos distantes da realidade social dos envolvidos. Formar politicamente os sujeitos, com autonomia intelectual e responsabilidade, enfrentando a opressão imposta aos trabalhadores é um dos objetivos dessa escola. Assim, a “*cultura desinteressada*” para Gramsci relaciona-se com atitudes de seriedade, de valorização de uma cultura ampla, coletiva e que envolva os homens como seres históricos. Entretanto a escola implementada pelo Movimento ainda não conseguiu atender a todos os objetivos propostos, até porque os contratempos ainda são muitos, como por exemplo: professores sem vínculo com o MST; a capacitação que dêem conta das necessidades das escolas do campo; conteúdos sendo trabalhados distantes da realidade dos envolvidos, como bem disse Hosana Oliveira, *guardando assuntos em gavetas*.

A escola unitária seria o desfecho de toda situação de crise em que a sociedade está inserida, crise da velha escola que se separou da vida, tornando-se com isso especializada demais. A construção dessa escola, não necessariamente está relacionada com a derrocada da escola tradicional, ou mesmo do Estado Burguês, ela será mais um elemento para romper com o subalterno e criar as condições necessárias para possibilitar uma ascensão das classes subordinadas; desarticulando a escola

burguesa baseada em medidas elitistas, conservadoras e cristalizadoras das diferenças sociais. Assim, o ideal é ver a escola existente como mais uma ferramenta para a construção democrática do saber. Para Soares (2000: 418) o princípio unitário combina com igualdade e proporciona um desenvolvimento histórico-cultural da população. Essa massa precisa se ver como sujeitos e personagens dessa conquista consciente da igualdade, pois atualmente a unidade dos homens é abstrata.

2.1 – Teoria e prática na escola unitária

Percebemos o envolvimento de Antonio Gramsci a respeito desse ponto, quando propõe a unificação entre os vários organismos de cultura existentes como, por exemplo, a produção acadêmica atrelada às atividades da vida coletiva, do trabalho e da produção. Gramsci, no livro: *os intelectuais e a organização da cultura* (1968: 134), sinaliza para problemas decorrentes da imensa distância entre teoria e prática, afirmando que:

Aprende-se o latim (ou melhor, estuda-se o latim), analisa-se esta língua mesmo em suas partículas mais elementares, analisa-se como uma coisa morta (...) é preciso não esquecer que, no lugar onde este estudo é feito sob estas formas, a vida dos romanos é um mito que, numa certa medida, já interessou à criança e ainda a interessa, de modo que está sempre presente no morto um grande vivo. E, além disso, a língua é morta, é analisada como uma coisa inerte, como um cadáver na mesa anatômica, mas revive continuamente nos exemplos, nas narrações.

O estudo desse idioma está completamente desvinculado da sua realidade, distante das suas principais qualidades. Entretanto, poderia está sendo associada às peculiaridades da língua, tornando-se, provavelmente um estudo mais enriquecedor. Nessa mesma linha de discussão, Sergio Farias respondendo à seguinte questão: como seria colocar na prática a escola a serviço do Movimento, constata que:

A escola precisa entrosar-se com os acampados e assentados. Estes precisam dar a vida à escola, organizar, cobrar, participar das reuniões, dos encontros, da arrumação e embelezamento desse espaço. A escola deve ser uma das prioridades de todos, independente da idade, de gênero ou de série. Uma escola que respeite o cotidiano, a cultura e o dia-a-dia da comunidade está a serviço do Movimento.

Para Hosana Oliveira:

A escola estaria aberta à comunidade, aos pais, educadores, educadoras, educandos e educandas. A implementação dos temas geradores e a necessidade de planejar as atividades, é o alicerce dessa escola. Na construção coletiva do saber, temos como finalidade não só o aprendizado do ABC e sim da formação crítica e consciente, a busca por um serviço de saúde com qualidade e o fortalecimento da cultura e da Identidade Sem Terra.

Sergio Farias defende que a escola deve entrosar-se com os militantes, proporcionando vida, organizando, cobrando a participação dos envolvidos nas reuniões, nos encontros e na arrumação interna e externa desse espaço. Independentemente da faixa etária, ela deverá ser prioridade, respeitando o cotidiano e a cultura dessas pessoas. Para Hosana Oliveira, a escola deve estar aberta à comunidade, envolvendo-se com os temas geradores e o planejamento coletivo das atividades; construindo, se possível, aprendizados que vão além do ABC, formando consciente e criticamente o educando, respeitando sua cultura e identidade. Ambos os entrevistados defendem a possibilidade de implementar uma escola que respeite o dia-a-dia dos alunos, enaltecendo suas histórias de vida e a Identidade Sem Terra.

Fernanda Matheus respondendo a mesma questão sobre como seria colocar na prática a escola a serviço do Movimento, afirma que:

Depende da escola, depende dos jovens e adultos, depende do nível de organização do assentamento. Fazer com que os jovens e adultos defendam a escola como prioridade na sua vida já foi dito anteriormente que não é uma coisa fácil. Agora quando eles percebem que isso é importante para vida deles, eles participam no sentido de contribuir e

ajudar. Quando conseguem ver a mística da educação ou vão para escola ajudar a construir o barracão onde vai funcionar a escola, participam no processo de ornamentação da escola. Agora depende de cada espaço, de vários fatores, depende do nível de consciência dos dirigentes, da organização do acampamento, depende da valorização que os dirigentes dão à EJA. Porque quando as pessoas percebem que a EJA não é prioridade da organização também elas não se envolvem. Se não é prioridade da organização porque seria do educando/a pessoalmente falando.

Cláudio Amaro faz a seguinte colocação:

A escola a serviço do MST é na prática vivermos o nosso dia-a-dia, partirmos da lona preta, do aipim, do abacaxi, da cenoura, desenvolvendo atividades que respeite a organização interna do Movimento e as história de vida dos militantes. Saber trabalhar os aspectos de uma educação urbana, num espaço predominantemente rural, estando atentos a assuntos que tenha vínculos com a vida dos sujeitos. (...) transformando comportamentos, ideais, fortalecendo a auto-estima e enaltecendo a vida. Hoje percebemos que através da educação temos a possibilidade de revolucionar esse país e forjar novos seres. (...) Os companheiros, em algumas ocasiões, não percebiam a necessidade dessa formação. Assim, a escola, o educador e a educadora são essenciais nesse processo de esclarecimento, incentivo, conscientização, trabalhando com a linguagem adequada e a realidade dos jovens e adultos, fazendo com que os educandos participem e entendam de maneira crítica os momentos de transformação, a partir das suas vivências. Então a escola tem que ter vida e vida diretamente relacionada com o acampamento, com atitudes de consciência e de transformação dos seres humanos.

Fernanda Matheus afirma que a implementação depende da escola que vem sendo proposta, depende também do nível de organização do assentamento. A defesa da escola deve ser prioridade de educadores e educandos, seja na possibilidade de viver a mística da construção do barracão onde os alunos estudarão ou contribuirão para a elevação do nível de consciência dos dirigentes. Todavia, Cláudio Amaro afirma que o importante é viver o dia-a-dia, seja na conhecida lona preta, na produção do aipim e na organização interna dos acampamentos e assentamentos. Essa escola deve respeitar as histórias de vida dos educandos, estar à serviço do meio rural e urbano,

transformando esses sujeitos, com auto-estima e valorização da vida. O autor sinaliza para o descompromisso de alguns companheiros, pois em algumas ocasiões não percebem a necessidade da formação. Afirma ainda que a escola deve incentivar o trabalho com a linguagem de maneira crítica e consciente, valorizando a realidade de vida das pessoas e enaltecendo suas vivências.

Os quatros entrevistados sabem da necessidade de implementação da escola na conquista da autonomia pelos envolvidos. Dessa maneira, defendem uma pedagogia que saiba lidar com o dia-a-dia dos alunos, respeitando seus espaços de atuação, sua cultura e histórias de vida. Esses são aspectos essenciais na construção da Identidade Sem Terra.

A relação entre teoria e prática, defendida por Gramsci, é percebida nas entrevistas acima. As tarefas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos do MST podem ser articuladas aos objetivos e sonhos de cada realidade. Todavia, percebem-se dificuldades ao trabalhar com espaços que não aderem a essa relação. A escola tem que ser um espaço dinamizador e provocador, envolvendo-se com teorias e práticas, descobrindo, possibilitando formação, aprendizagem e construção crítica dos conhecimentos, valorizando atitudes de respeito e enaltecendo a auto-estima dos educandos.

Para Gramsci no livro: *Concepção Dialética da História* (1978: 118) importante é defender *uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual*. O próprio Marx já havia falado em combinação de instrução e trabalho fabril.

A função de direção e a função técnica não poderão estar separadas e, é nesta escola, com uma metodologia rigorosa e democrática que, os dirigentes e técnicos são formados, num entrosamento essencial entre a ciência e o trabalho. Fortalece a idéia de que a formação política e pedagógica devem estar entrelaçadas ao ato de dialogar, pensar e estudar, ocupando postos e controlando os dirigentes.

Todavia, Peter Mayo (2004) novamente sinaliza para algumas ausências presentes na produção de Gramsci, tais como as relações de gênero. Na construção de um projeto contemporâneo falta aprofundar aspectos acerca das relações tradicionalmente desiguais entre homens e mulheres. Como a escola unitária pode contribuir para melhorar essa relação historicamente autoritária? Como transformar a sociedade sem que esses aspectos sejam discutidos?

Manacorda (1990: 163) no livro: *O Princípio Educativo em Gramsci*, afirma que a escola unitária defende posturas ligadas ao intelecto, mas também à prática, construindo valores humanistas como, por exemplo: a autodisciplina e a autonomia moral. Afirma que nenhuma profissão sobrevive apenas da prática ou somente da teoria, ambas são importantes na consolidação das atividades. Não existe ainda uma conformidade entre o que se ensina e se aprende, na vida, no trabalho e nos bancos escolares. A escola precisa existir dentro do sujeito para que este tenha uma maior participação e envolvimento nas atividades cobradas. Nesse sentido, Thompson (1981: 55) afirma que: *A pátria da teoria marxista continua onde sempre esteve, no objeto humano real, em todas as suas manifestações (passadas e presentes); objeto que, no entanto, não pode ser conhecido num golpe de vista teórico (como se a Teoria pudesse engolir a realidade de uma só bocada)*. É possível então perceber a importância da

organização de instituições escolares diretamente ligadas à vida, ao cotidiano e à realidade dos educandos, e, não somente a conteúdos soltos e sem valor didático, pedagógico e humano para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre instrução e educação associa-se à responsabilidade, atitudes e envolvimentos; combatendo, por exemplo, o relaxamento, os esquemas, a valorização exagerada da teoria, desvinculada totalmente da realidade educacional dos educandos. Com esse argumento é possível formular hipóteses, possibilidades e estratégias conjuntas de lutas, além de fortalecer uma das idéias centrais de Thompson, em a Miséria da teoria (1981: 206) de que uma teoria desvinculada das evidências, da prática e da realidade de vida das pessoas, essa tem pouca ou quase nenhuma validade para os movimentos sociais. Relacionando esta discussão teórica com os princípios e valores do Movimento, percebemos que:

Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST. (MST: 1999, 11)

Então, a implementação possível da teoria e prática, aspectos essenciais na formação dos militantes e defendida nos documentos e cursos organizados pelo Movimento, ainda carecem de muito mais preparo dos envolvidos no fortalecimento e estruturação das atividades propostas. No documento acima muitos ainda não podem

ser chamados de “*bem educados*”, pois a relação teoria e prática no cotidiano de vida desses militantes ainda está por ser desenvolvida.

Um outro aspecto muito importante na análise de Gramsci é seu estudo sobre a cultura. Ele defende que ela não deve ser concebida como um saber enciclopédico, onde o homem é visto apenas como um recipiente ou um depositário, numa atitude totalmente passiva em relação aos conteúdos que estão sendo ministrados. Este tipo de análise cultural quando, devidamente combatida, possibilita compartilhar da definição proposta por Gramsci em Soares (2000: 376): *cultura é organização, disciplina do eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a compreender o próprio valor histórico, a função própria da vida, os próprios direitos e deveres*. Nesse sentido, importante é retomar aspectos referentes às questões culturais, e perceber a possibilidade de construir relações que respeitem o outro, que pensem nas diferenças e nas relações estabelecidas entre os sujeitos, mesmo que comportamentos autoritários e individualistas ainda se façam bastante presente nos assentamentos e acampamentos do Movimento. O conflito é inerente ao ser humano e o importante é saber lidar com ele, talvez se auto-avaliando para diminuir os problemas e insatisfações internas.

Pensando na possibilidade de relacionar teoria e prática, Célia Linhares (1997:

08) destaca a importância das escolas, com a seguinte argumentação:

Pelo que observei em Veranópolis e nas outras experiências em que participei de encontros e treinamentos de professores e monitores há uma ênfase na acolhida das necessidades de aprender bem definidas e localizadas – como a de “mandar cartas para o companheiro que partiu...; para o filho distante...; para ler a placa de ônibus”. Acolhê-las, dar-lhes vez e voz, mas sem nelas se fechar, o que equivaleria a engessar-se no imediatismo, esta é uma construção extremamente importante.

Acolher os sonhos, desejos e utopias dos envolvidos com a escola é uma busca constante, porque é partindo do que os educandos valorizam, que a possibilidade de construir uma escola diferente se potencializa. Para Soares (2000: 14) existe até a possibilidade de criticar a escola existente, entretanto não podemos descartá-la, pois o que temos hoje é fruto de conquistas e avanços. Assim, o ideal é partir da escola que temos para alcançarmos a escola dos nossos sonhos.

3 – A formação política nos acampamentos e assentamentos do MST.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu art. 1, a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Partindo inicialmente deste princípio, percebe-se que a formação política estabelecida como essencial nos acampamentos e assentamentos do MST é parte integrante do processo educacional, pois a educação não se restringe apenas à educação escolar. Para Sergio Farias, respondendo à seguinte questão: como acontece essa formação política nos acampamentos e assentamentos, afirma que:

A formação acontece em todos os espaços, independentemente da escola. Nas marchas, nas assembléias, nos congressos, nas brigadas, nos núcleos, vários são os momentos em que estamos aprendendo e enxergando politicamente as nossas dificuldades. Os conflitos nem sempre são resolvidos da maneira ideal, pois ainda presenciamos uma cultura muito forte do individualismo. Entretanto temos clareza de que respeitar as opiniões diversas da nossa é essencial para avançarmos de maneira consciente na luta. Não conseguiremos implementar um forte trabalho coletivo sem ceder aos anseios da maioria e é no embate de

idéias, com posicionamentos firmes que convencemos ou somos convencidos.

Para Sergio Farias a formação política deve acontecer em todos os espaços, independente da escola. As marchas, assembléias, congressos e a organização dos núcleos, são espaços de possibilidades para essa formação. Aprende-se superando dificuldades. Nesse sentido, importante é incentivar as várias opiniões, formar coletivamente e com consciência, respeitando os anseios da maioria e trabalhando para extinguir atitudes que zelem pelo individualismo.

Fernanda Matheus, respondendo a mesma questão, sinaliza para as seguintes possibilidades:

De várias formas, tem vários níveis de formação política. A formação política lá da base, que é o primeiro nível, até os níveis da militância, dos quadros, dos dirigentes e isso acontece desde o participar da organização, pois elas aprendem pela prática. Você pode passar três meses explicando como é que funciona a repressão do Estado com os trabalhadores. Assim que eles forem para uma mobilização e forem reprimidos pela polícia vão entender o que é a repressão do Estado sobre os trabalhadores. Então a formação, ela se dá na conquista desse espaço e tem que levar em conta que a formação não se dá apenas pela teoria, a formação se dá pela possibilidade dessa pessoa participar do processo de ajudar e conduzir outros processos. A teoria é importante, mas a prática é que forma, é nela que temos a possibilidade de viver concretamente o que está sendo falado.

Fernanda Matheus também defende essa necessária formação, podendo ser de vários níveis. A formação construída na base, o ser militante, os quadros dirigentes, entre outros aspectos. Quando o sujeito, de fato, envolve-se com o Movimento e, através da prática, é reprimido pelo Estado, criam-se necessidades de mobilizações, de conquistas e valorização dos seus espaços. Essas atitudes são relevantes no processo de formação desenvolvido pelo Movimento.

Para Hosana Oliveira:

Cada coletivo tem seus cursos de formação que acaba sendo de formação política e, por exemplo, é trabalhada a pedagogia do Movimento, as histórias de vida, a troca de experiências, sempre com o intuito de fortalecer a imagem do Movimento e contribuir para o fortalecimento da auto-estima dos envolvidos. A formação política então passa por esses aspectos, incluindo nessas discussões a mística.

Hosana Oliveira afirma que a formação política se dá pelo coletivo, nos cursos desenvolvidos pelo Movimento e na implementação de sua pedagogia. Lembra-nos dos seguintes aspectos: a valorização das histórias de vida, a ênfase na troca de experiências, o fortalecimento da auto-estima e o incentivo à mística nos acampamentos e assentamentos são necessários para formar na perspectiva emancipatória defendida pelo Movimento.

Cláudio Amaro defende que:

A formação política é importante na história de vida das pessoas, na construção de valores. A formação política está diretamente relacionada com a educação, ela possibilita um olhar diferenciado para o horizonte, muito mais amplo para caminhar. É através dessa formação que ficamos mais atentos à conjuntura política e econômica. Amplia-se o leque de conhecimento ao nível de Brasil e América Latina. A formação política está diretamente relacionada com conteúdos históricos, geográficos, filosóficos, os ideais do MST, o contato próximo com a realidade dos envolvidos, entre outros aspectos.

Muito próximo do que vem sendo defendido por Hosana Oliveira, Cláudio Amaro afirma a necessidade dessa formação atrelada às histórias de vida dos educandos e aos seus valores. Essa formação vinculada à educação possibilita olhares diferenciados e atentos, pois é possível ampliar-se o leque de conhecimento. Assim, a preocupação com a conjuntura política e econômica, as noções de História, Geografia, Filosofia e os ideais do MST são sempre buscas constantes no mar de contradições que o Movimento e a sociedade estão inseridos.

Todos os entrevistados defendem a necessidade de implementar e viver a formação política. Seja ela, nos cursos desenvolvidos pelo Movimento ou a formação lá na base, onde a prática no desenvolvimento das atividades exercem funções bastante relevantes de conscientização e pensamento crítico.

Essa formação política, incentivada nos acampamentos e assentamentos acontece, ou pelo menos deveria acontecer, em todos os processos de organização das reuniões de núcleos, congressos e marchas. Ela viabiliza-se basicamente na atuação prática dos militantes, seja na condução das assembléias ou sendo reprimido pelo Estado. É no desenvolvimento das tarefas que, provavelmente, os sujeitos refletem acerca do que estão vivendo na luta pela terra e educação, nas escolas e nos encontros dos Sem Terrinha. A preocupação teórica e prática em formar quadros e dirigentes para a conquista de seus espaços é importante na história de vida dos sujeitos, podendo ampliar as possibilidades de conhecimento crítico e emancipador.

Bezerra (1999: 59) aponta para as seguintes questões acerca da formação política nos assentamentos e acampamentos do Movimento:

Para o MST, a formação do cidadão-militante deve se dar na luta do dia-a-dia, nos processos de ocupação de terras, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas dos acampamentos e no processo de negociação com os governos em todas as suas instâncias administrativas.

Falar da formação política no Movimento é pensar as relações com os diversos momentos e etapas da construção do conhecimento. Sejam eles, os conhecimentos formais, produzidos pela humanidade ou, os não formais, aqueles voltados para a formação da vida que, caminhando junto aos movimentos sociais, envolve-se na valorização e eficácia da educação popular além das questões tradicionais e da simples

escolarização; estabelecendo metas e objetivos que rompam com práticas educativas restritas somente ao mercado. Assim, percebe-se a necessidade de pensar a cooperação como momento importante dessa formação política, sustentando desejos, sonhos e utopias, pois elas existem exatamente para isso, possibilitar a caminhada.

Numa perspectiva bastante parecida de valorização das histórias de vida dos seres humanos, Thompson (1981: 17) nos adverte que o conhecimento não é construído somente na academia, mas também em espaços onde a prática é valorizada; respeitando os ensinamentos que homens e mulheres ajudaram a implementar no decorrer de suas histórias de vida, mantendo campos, casas e organizações sociais. Nesse sentido, ideal é envolver-se com uma formação política que possibilite o caminhar na direção das atividades teóricas diretamente relacionadas com a valorização prática desenvolvidas pelos militantes, aspectos que tentaremos abordar no tópico abaixo.

3.1 – A Escola do Movimento

A escola do Movimento deve proporcionar espaços de entrosamento com os militantes, indo além da valorização somente de educadores e educandos. Esses devem participar das atividades de organização do espaço escolar, construindo coletivamente reflexões que respeite o dia-a-dia e a realidade dos acampados e assentados. Nas ocupações do latifúndio improdutivo, uma das primeiras medidas adotadas pelo Movimento é a implementação da escola. Escola com vida, organizada, que cobre atitudes, organize coletivamente reuniões, encontros, que possibilite aos educadores e educandos a arrumação e embelezamento desse espaço, que

proporcione atividades políticas e tomadas de decisões. Uma escola que respeite a lona preta, viabilizando a produção, fortalecendo a auto-estima e enaltecendo a vida. Entretanto muitas dessas escolas não conseguiram ainda envolver-se em todos esses aspectos, seja porque ainda não foi possível preparar quadros o suficiente para o enfrentamento das barreiras, ou mesmo porque muitas dessas escolas trabalham com Projetos políticos-pedagógicos desarticuladores, atrelados a prefeituras.

Para os educadores do Movimento a escola é fundamental em todo o processo de formação do indivíduo. *Com ela visamos elevar o conhecimento cultural dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, (...) com qualidade, em todos os níveis e para todos.* (MST: 2003, 29). Percebe-se nesse documento que a escola, na perspectiva do Movimento, cria possibilidades de transformação das ações pedagógicas, refletindo sobre o contexto em que as relações de poder são produzidas, vendo as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem como saberes plurais.

Essa escola tem os seus próprios questionamentos e indagações. Como trabalhar, articulando ideais de construção crítica do saber e inclusão com a necessária qualidade de uma educação não-formal, coletiva e autônoma? Para Caldart (2004: 43-45): *Pensando desde a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, há pelo menos três aspectos que a escola deveria trabalhar com mais ênfase para ajudar no cultivo de identidades: Auto-estima; Memória e resistência cultural e Militância social.* Nas escolas do Movimento uma das metas é fazer dos assentamentos e acampamentos locais de inclusão social e respeito ao próximo. O estímulo à educação preocupada com a memória dos envolvidos vem sendo prioridade nas atividades

teóricas e práticas desenvolvidas pelo coletivo, com projetos voltados para a agricultura, pecuária, desenvolvimento sustentável, saúde comunitária, entre outros.

Para Miguel Arroyo na coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, nº 5 (2004: 98) as políticas públicas para a escola do campo não devem trabalhar com improvisos, atitudes sempre muito presentes no histórico desse tipo de segmento, desrespeitando as histórias de vida de educadores e educandos que vivem no campo e dele. Educação é muito mais que escola evidentemente, nesse sentido: *é importante lembrar que quando o MST diz escola está se referindo a ações desenvolvidas em suas várias frentes de educação: ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação infantil, formação profissional, formação de jovens, mobilizações infanto-juvenis.* (MST: 1998, 03)

Dentro desses princípios prevalecem práticas pedagógicas que podem contribuir para a transformação da sociedade, possibilitando aos acampados e assentados a formação política necessária para atuarem como sujeitos autônomos e críticos ligados aos objetivos construídos pelo Movimento. Esses objetivos estão presentes na obra de: Antonio Júlio de Menezes Neto. (2003: 26) *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST.*

- a) *garantir trabalho para todos, com a conseqüente distribuição de renda;*
- b) *produzir alimentação farta, barata e de qualidade para toda a população brasileira, possibilitando segurança alimentar para toda a sociedade;*
- c) *garantir o bem estar social e a melhoria das condições a todos os brasileiros. De maneira especial aos trabalhadores e, prioritariamente, aos mais pobres;*
- d) *buscar permanentemente a justiça social, a igualdade de direitos em todos os aspectos: econômico, político, social, cultural e espiritual;*

- e) *difundir os valores humanistas e socialistas, nas relações entre as pessoas, eliminando-se as práticas de discriminação racial, religiosa e de gênero;*
- f) *contribuir para a criação de condições objetivas de participação igualitária da mulher na sociedade, respeitando sua qualidade de direitos iguais;*
- g) *preservar e recuperar os recursos naturais, como solo, águas e florestas de maneira a ter um desenvolvimento auto-sustentável;*
- h) *implementar a agroindústria e a indústria como fator de desenvolvimento do interior do país.*

A busca pelo Movimento na implementação desses objetivos tem sido uma constante nos acampamentos e assentamentos espalhados por esse Brasil afora, entretanto as dificuldades quanto à praticidade são muitas, pois ainda não se conseguiu visualizar com clareza essas experiências, mesmo que o envolvimento seja grande, as contradições e dificuldades internas e externas ao Movimento são ainda muito relevantes.

O trabalho educacional desenvolvido nos coletivos estaduais e nacional do MST pauta-se por esses objetivos, organização e envolvimento pedagógico dos educadores e educandos, pais e comunidade em geral, com reflexões teóricas e práticas de aprofundamento da realidade. Nos coletivos, importantes por sua atuação na formação sócio-política e cultural do militante, são proporcionados espaços de democratização do saber, da experimentação privilegiada e criação e recriação das práticas pedagógicas do Movimento. Para Antonio Gramsci (1978:27) ideal é: *Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.* Nesse caso o Movimento envolve-se com esta prerrogativa à medida que investe na formação política e intelectual dos militantes nos

vários cursos que presenciaremos a seguir. É possível perceber o envolvimento educacional do Movimento da seguinte forma:

1 – no enfoque dado à educação de jovens e adultos (EJA), justificada geralmente, pelo alto índice de analfabetos nos acampamentos e assentamentos, pois sabe-se da necessidade de pensar nesses militantes entrelaçando-se as questões educacionais, com a produção, a formação política, crítica e cidadã. Principalmente na EJA, as turmas multisseriadas são sempre uma constante, entretanto, isto não significa descompromisso com as atividades pedagógicas. Para Célia Linhares (2005: 01) no artigo *Educação – Sem Terra. Mas com educação*, percebe-se que:

A escola multisseriada, em si, não é um mal. O maior problema é representado pelas condições de funcionamento, que acabam isolando os professores e os estudantes no campo, com poucas oportunidades de formação continuada, de valorização cultural, em escolinhas improvisadas, sem livros, revistas e jornais. Enfim, escolas situadas em regiões em que, além da ausência de condições mínimas de vida e dignidade, os habitantes estão expostos a todos os tipos de carência e insegurança.

Nessa situação, turma multisseriada não é o principal problema, em algumas ocasiões pode até ser benéfica. A dificuldade é a desvalorização desse segmento, restringindo-se apenas a uma breve decodificação de frases sem nexos e consciência crítica. Para Fernanda Matheus, respondendo a seguinte questão: quais as maiores dificuldades para se trabalhar especificamente a educação de jovens e adultos, afirma que:

A educação não é mais prioridade para os jovens e adultos. Estes passaram por tantos processos de exclusão na vida, estão tão envolvidos com tantas outras questões que a educação já não é mais prioridade, principalmente a educação formal. Uma boa parte dos adultos até se predispõe nesse processo de construção mais curtos e pontuais. A grande jogada é despertar o interesse, o envolvimento e elevar a auto-estima dos jovens e adultos. Quando as pessoas sentem a necessidade,

elas voltam a estudar, agora quando elas não sentem essa vontade, elas não se envolvem, estacionam. O grande desafio enquanto educadora é criar essas necessidades. Fazer com que tudo na nossa vida chame para isso. No processo de produção precisamos criar espaços para que as pessoas sintam necessidade de ler e escrever. Você vai discutir saúde é necessário criar esse desafio da leitura, assim conseguiremos fazer a EJA. Creio que essa ainda é uma das barreiras que precisamos atravessar.

Sergio Farias diz que:

O próprio nome já diz. São jovens e adultos que na idade adequada não tiveram a oportunidade de estudar. Assim, tudo fica mais difícil: a idade avançada, o cansaço físico depois de um dia inteiro na roça, a visão que já não é mais a mesma, entre outros fatores. Entretanto também temos consciência de que essas dificuldades estão aí para serem constantemente superadas e, quando isso acontece, a luta se renova com muito mais força e empenho.

Fernanda Matheus afirma que a educação não é mais prioridade para essas pessoas, principalmente a educação formal. São seres humanos que no seu processo de vida foram excluídos de inúmeros espaços e ocasiões. Estão envolvidos com tantas outras questões e, dessa forma, enquanto educadora, importante é despertar o interesse, o envolvimento, elevar a auto-estima desses alunos, fazer com que eles sintam a necessidade de voltar a estudar, porque se não existir esse envolvimento e prazer no desenvolvimento das atividades, será difícil. Criar as necessidades, desafiá-los, proporcionar espaços de leitura e escrita é uma das tarefas dos educadores, trabalhando com conteúdos próximos ao da produção, saúde e reforma agrária.

Sergio Farias lembra que esses educandos não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada e tudo fica mais difícil. O cansaço físico devido ao trabalho na roça e a vista cansada são alguns desses problemas. Importante então é perceber a necessidade de superação dessas dificuldades, como *uma luz que se renova, com mais força e empenho*.

Nas declarações acima de Sergio Farias e Fernanda Matheus, percebemos intensas dificuldades na realização da educação de jovens e adultos, pois é possível presenciar a tamanha exclusão que a vida vem impondo a esses sujeitos. Entretanto, ambos os entrevistados sinalizam com possibilidades de fortalecimento desse segmento, lembrando que a educação de jovens e adultos é uma das bandeiras de luta do Movimento.

Cláudio Amaro, acerca das dificuldades na implementação da educação de jovens e adultos, afirma que:

Nas escolas tradicionais, uma das dificuldades que tenho percebido nos educadores e educadoras vincula-se com as questões metodológicas, da participação, da interação e do debate. Estamos acostumados a vivermos num mundo capitalista, neoliberal que apenas um fala e o outro obedece. Na educação isso é colocado muito em prática, na escola o professor é o dono do saber e são superiores aos educandos e educandas. Estão todos em fileiras e sentados e as regras, são sempre impostas de forma vertical, com costumes ainda muito autoritários. O educador e a educadora precisam dialogar de igual para igual com o educando e a educanda, não importa se ele estudou vinte anos determinado assunto, o respeito deve prevalecer entre esses sujeitos. (...) é necessário que alguém dê as ordens, imponham regras de condutas, direcionem. Os educandos, nessa situação, apenas aguardam que o educador tenha sempre a solução, que o educador direcione todas as discussões, ensinando para onde ir. Lidar com essas dificuldades é sempre muito complicado, pois, em algumas ocasiões, não temos o preparo suficiente para estabelecer outros posicionamentos. Nem sempre temos condições de envolver o educando nessas relações e mesmo quando entramos nos debates mais profundos, alguns companheiros e companheiras tem dificuldades de encarar e envolver-se nesse debate, porque acham que os educandos estão querendo superar o professor, direcionar as atividades e ditar o que está colocado.

Hosana Oliveira, respondendo a mesma questão, afirma que:

Uma das dificuldades é que estão na mesma sala de aula educandos/as com séries diferenciadas, além daqueles que de fato não sabem ler e escrever. Entretanto este aspecto pode contribuir para o avanço da turma principalmente quando o educando/a da quarta série auxilia os demais. Assim, esse diálogo contribui para o fortalecimento da leitura e escrita de ambos. Enfim, existe o lado bom e ruim destas turmas multisseriadas,

enquanto educadora, preciso saber lidar com essas dificuldades e contornar a situação de forma planejada e com muita discussão política, mantendo a necessária aproximação e diálogo entre educandos/as e educadores/as

Cláudio Amaro sinaliza que nas escolas tradicionais, as questões metodológicas, a participação e os debates partem da seguinte perspectiva: um fala e o outro obedece, o professor como dono incondicional do saber, seres superiores. Os alunos sempre em fileiras e as regras sendo impostas de cima para baixo. O educador precisa dialogar, entretanto, Amaro afirma que, em algumas ocasiões, esse preparo não é suficiente para estabelecer posicionamentos diferenciados. Quando os debates são mais profundos, alguns militantes sentem dificuldades de encará-los. Todavia, para Hosana Oliveira as dificuldades são outras e giram em torno, por exemplo, das turmas multisseriadas. Alguns educandos dominam a leitura e a escrita, enquanto que outros ainda não detêm esse conhecimento. Essa variedade de posicionamentos pode beneficiar o bom desenvolvimento da turma, criando estratégias para lidar, por exemplo, com as dificuldades e o planejamento associado à discussão política.

Em todas as entrevistas foi possível perceber a preocupação com o exagerado número de problemas vivenciados pela educação de jovens e adultos. Contudo, também prevalecem buscas constantes de educadores e educandos com estratégias diferenciadas de atuação para que as barreiras do analfabetismo, entre outras, possam ser definitivamente superadas.

Quando possível, incentiva-se uma educação que aposta na diversificação dos processos de ensino-aprendizagem, organizando-se atividades que dela participam todos os envolvidos. Conforme sugere Soares (2000: 429) a escola como espaços e

possibilidades de transformações, envolvendo-se com educadores e educandos na elaboração crítica e histórica do conhecimento construído pela humanidade. Para o MST no seu *Caderno de Educação* nº 3 – *Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*. (1994: 05), o educando deve ter:

Fome de aprender a ler, escrever, fazer conta no papel e dominar a arte de falar, diria o analfabeto, que descobriu a necessidade de se apropriar da linguagem que a sociedade até então lhe negou. Fome de ajudar os companheiros e companheiras a se alfabetizarem, diria o militante do MST, que percebeu que a luta pela REFORMA AGRÁRIA também passa por aí.

Esses educandos, quando no domínio da leitura, da escrita e na organização das idéias no ato de falar em público, qualidade ainda muito aquém do que é defendido pelo Movimento, terão a possibilidade de envolver-se numa luta mais ampla por terra, produção e educação. Aspectos relevantes na vida de qualquer ser humano e não apenas dos integrantes do MST.

2 – Outro bom exemplo é a recente inauguração da Escola Nacional Florestan Fernandes, situada em Guararema (SP) e que vem formando lideranças, técnicos agrícolas e educadores para atuarem junto ao Movimento, nos assentamentos e acampamentos. É um projeto educacional inovador de valorização dos trabalhadores rurais e todos aqueles que apóiam a luta por reforma agrária e educação pública de qualidade. Essa escola pode contribuir para a formação política e ideológica dos militantes de todos os estados do Brasil e sua formação de base. A inovação passa pelo que foi afirmado por Soares (2000: 470): *O educador e o educando não podem ser concebidos como elementos de uma relação que ocorre exclusivamente na escola, mas como uma relação pedagógica mais ampla, existente em todo o organismo social, como uma relação de hegemonia.*

Na relação entre educador e educando os vínculos extrapolam os espaços da escola, da sala de aula. Por exemplo, percebe-se essa formação nas marchas organizadas pelo Movimento, no diálogo constante entre campo e cidade, na preparação para ocupar o latifúndio improdutivo. Esses espaços de construção do conhecimento não se restringem à escola. Educar além dos muros escolares é importante para João Pedro Stédile (1999: 151-152):

Qual era o objetivo da marcha? O de dialogar com a sociedade (...)
Assim, um longo trajeto foi percorrido em mais de dois meses. Não fomos de ônibus, fomos caminhando e, em cada cidadezinha que passávamos, explicávamos para a população o sentido da luta, fazendo um trabalho de conscientização política. Esse foi o sentido da caminhada. Na nossa idéia, a chegada a Brasília era apenas consequência. O principal objetivo era realizar, durante o trajeto, o contato com a população (...).

Percebe-se então que este espaço não se prende apenas às estruturas físicas da escola, avança para uma educação que contribua com a liberdade individual e coletiva, um processo de conhecimento permanente. Em inúmeras ocasiões ensina-se e ao mesmo tempo aprende, seja na marcha, nas caminhadas, na produção, nas assembléias, nos encontros regionais, estaduais e nacional e também na escola. Como sinaliza Bezerra (1999: 60): *o setor de educação do MST tenta unir a teoria à prática do cotidiano, sendo que a teoria não pode vir antes da prática, como acontece no ensino tradicional, mas pelo contrário, o movimento acredita que é pela ação que se aprende na prática aquilo que é depois reelaborado através da teoria.*

3 – Os cursos de Magistério e o TAC (Técnico de Administração de Cooperativas), oferecidos pelo Movimento, também se organizam com a clara intenção de contribuir na formação política dos militantes e de proporcionar espaços de atuação para que estabeleçam discussões no sentido de seu fortalecimento e, dessa forma, a

colaboração é essencial em todos os aspectos do curso. Para João Pedro Stédile no livro *A Questão Agrária no Brasil* (1997: 61): *nessas discussões, em geral realizadas sem a participação dos professores, os alunos decidem, por exemplo, quem faz a limpeza das salas e dos banheiros, a distribuição de horários e de tarefas na horta comunitária da escola e até questões de comportamento.* Nas reuniões organizadas pelas lideranças do Movimento e, quando elas estão preparadas para a prática do diálogo, percebe-se a socialização coletiva das tarefas e a necessidade de pensar nos cursos, distribuindo horários e selecionando conteúdos.

Para Caldart (2000: 09) no artigo: *O currículo das escolas do MST é possível* perceber que:

O MST quer educar seres humanos que também sejam militantes da causa da transformação do mundo. E não se chega a ser , de fato, militante de uma organização com objetivos de transformação sem desenvolver uma consciência política. Consciência política é o que nos exige participar das lutas sociais por um mundo melhor, e que nos desafia a relacionar as ações do dia a dia com esta participação e com um projeto político que a sustenta e constrói.

O MST na educação de seus militantes levanta a bandeira da transformação política do indivíduo, com consciência crítica e autonomia no envolvimento com as lutas sociais vinculadas a um mundo melhor, onde os seres humanos sejam sujeitos desse processo.

4 – Para finalizar, os cursos de formação política como, por exemplo, o realizado na Universidade Federal de Uberlândia, com o seguinte título: *Realidade Brasileira*. A intenção deste curso foi contribuir na formação de lideranças para atuação, teórica e prática, nos movimentos sociais, especialmente o MST, na perspectiva de ampliar a

formação sócio-cultural dos envolvidos. Foi possível perceber a necessidade que acampados e assentados tinham em trocar a enxada pela caneta, ocupar o latifúndio do saber e envolver-se, com a consciência de que, a construção do curso não ficaria restrita apenas à sala de aula. Para o MST:

A formação deve revelar, de maneira consciente, os desvios e defeitos que ocorrem na organização. Deve estar atenta para que a prática das lideranças e dos dirigentes esteja sempre guiada pelas Linhas Políticas e pelos Princípios Organizativos adotados por nossa organização. Primar para que, de fato, se garanta a realização do processo de Crítica e Autocrítica em todos os espaços e instâncias da organização, de forma permanente. (MST: 2003, 11)

A formação pode estar contribuindo para que os militantes percebam os desvios, defeitos e contradições presentes nas falas e atitudes de lideranças, dirigentes, acampados e assentados. Ficar atento a distância do que se fala e se pratica na luta por terra e educação. Assim, a crítica e a autocrítica fazem parte deste processo.

A intenção do curso foi somar forças nos estados com outros trabalhadores, dialogando e fortalecendo o coletivo. Respeitando requisitos mínimos de convivência entre as pessoas e comportamentos adequados em relação ao outro. Parafraseando Axel Honneth (2003: 256), percebe-se que: *uma luta só pode ser caracterizada de “social” na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo.* É possível estabelecer uma relação com os princípios do Movimento, no sentido de ir contra as atitudes individualistas, valorizando aspectos de uma construção coletiva.

Nas atividades descritas acima, valorizam-se ensinamentos onde saberes não se apresentem tão distantes da realidade de educadores e educandos, mas sim, articule-

se para dar vida à escola e a atuação dos que estejam envolvidos com a possibilidade de aprender com sentimentos e alegrias. Conforme salientou Thompson (1981: 50): *embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência.* Para o MST, nessa escola não pode faltar o desejo e o comprometimento com a mudança e a transformação política, uma escola onde o autoritarismo não se faça presente e a memória escolar possa constantemente ser valorizada e respeitada.

Caldart (2000: 01) afirma que:

Quando dizemos escolas do MST nos referimos, ao mesmo tempo, a uma situação objetiva e a uma identidade construída: escola do MST são escolas onde estão os Sem Terra. São escolas públicas de assentamentos e acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra ligados ao MST; são escolas que têm um vínculo político e pedagógico com um movimento social de trabalhadoras do campo, são escolas que constituem seu projeto educativo como parte da identidade Sem Terra, buscando produzir e reproduzir a Pedagogia do Movimento.

Na escola do MST os envolvidos trabalham para construir uma identidade: a de trabalhador rural sem terra. Defendem uma escola pública com vínculos políticos e pedagógicos inseridos em seu projeto educativo. O calendário de atividades dos cursos funciona de maneira integrada: no período de estudos, os educandos estão envolvidos na construção dos encontros e atividades, onde são fortalecidas as utopias e os sonhos. No outro momento, aprimoram a teoria, desenvolvendo trabalhos vinculados aos assentamentos e acampamento. As vagas são pouquíssimas e geralmente giram em torno de três por Estado. As aulas presenciais acontecem no período de férias: julho, dezembro e janeiro, pois geralmente os professores desses cursos são

voluntários, professores universitários e que tem nesses meses uma disponibilidade maior para contribuir com a educação do campo.

Pensar no currículo desses cursos é lidar com prioridades e, ao mesmo tempo, cortes, pois sabemos da dificuldade em trabalhar todo o conteúdo sobre determinado assunto. Por exemplo, o curso Realidade Brasileira teve as seguintes disciplinas: Formação Étnica do povo brasileiro, trabalhando o pensador Darci Ribeiro; Região Sudeste, trabalhando o pensador Celso Furtado; A questão agrária no Brasil, trabalhando o pensador Ariovaldo Umbelino de Oliveira; A história da música brasileira, trabalhando Chiquinha Gonzaga; Materialismo Histórico e Dialético, trabalhando os pensadores Karl Marx e Frederick Engels; A História da economia política no Brasil, trabalhando o pensador Caio Prado Júnior; A Educação Libertadora no Brasil, trabalhando o pensador Paulo Freire; Formação cultural do povo brasileiro, trabalhando o pensador Gilberto Freire; A atualidade do Marxismo, trabalhando o pensador Leandro Konder; Território e sociedade, trabalhando o pensador Milton Santos; Conceitos elementares da filosofia e economia política, trabalhando o pensador Karl Marx; As classes sociais no Brasil e a Revolução Brasileira, trabalhando os pensadores Florestan Fernandes e Caio Prado Júnior, entre outros. O instituto de Educação Josué de Castro, no seu método pedagógico, faz a seguinte análise sobre a organização do currículo:

Deve levar em conta não apenas as disciplinas, com suas ementas, propostas pelo respectivo curso, mas todas as metas de aprendizado (formação político-ideológica e humana) e de gestão/produção que a escola e o curso (formação profissional) visam alcançar, como o jeito de funcionamento da coletividade escolar, com seus tempos e espaços, bem como o processo de avaliação (MST: 2004; 78)

Antonio Julio de Menezes Neto, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, no texto *Os princípios unitários na escola técnica do MST* (2003), aponta para a seguinte questão: nos encontros com cinco horas-aula por dia, presencia-se o tempo trabalho; tempo oficina; tempo educação física; tempo reflexão escrita; tempo estudo; tempo verificação de leitura; tempo cultura; tempo formatura; e tempo lazer. Na grade curricular do curso, observa-se além desses aspectos, a preocupação em ofertar a formação profissional unida à formação geral humanística e administrativa.

Menezes (2003: 86) afirma que:

O currículo é composto por um “Núcleo Comum”, contemplando as disciplinas que todos os alunos devem cursar, e um “Núcleo Diversificado”, ligado especificamente à formação profissional. No Núcleo Diversificado, ao lado de disciplinas formativas específicas, como Administração e Controle, Economia e Mercado, Contabilidade e Custos, Técnicas Agropecuárias, Agroindústria, Estatística, Doutrina do Cooperativismo, Educação Cooperativista, Direito e Legislação, encontram-se disciplinas ligadas a uma discussão humanística, como Sociologia, Economia Política, Psicologia, Filosofia e Metodologia do Trabalho Científico.

Observando outros aspectos do currículo nas escolas do MST é possível salientar para a formação dos Sem-Terrinhas e perceber que a realidade da criança é trabalhada privilegiando suas histórias de vida e seus conhecimentos nas áreas de saúde, educação, habitação, entre outros. Além do conteúdo apresentado em sala de aula, outras formas de vivência são utilizadas; aprendem com os pais no trabalho agrícola, participam das marchas, dos encontros, das noites culturais e outras atividades. A formação pedagógica dos Sem-Terrinhas está atrelada aos ideais e à política do MST. Dessa forma, disciplinas como História e Economia Política, além de conteúdos acerca do histórico da luta dos trabalhadores sem terra, Guerra de Canudos

e Ligas Camponesas, são freqüentemente discutidos com as crianças e adolescentes em sala de aula. Nesses espaços são abordados ainda os seguintes assuntos e dinâmicas: os direitos deles, o estatuto da criança e do adolescente, oficinas de pintura, argila e teatro de bonecos.

Roseli Salete Caldart, integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), no texto: *a escola do campo em movimento* (2003) afirma que importante na escola é trabalhar a memória, recuperando os *tesouros do passado*, valorizando a memória coletiva, conhecendo a história da humanidade e a mística. Para Caldart (2003: 71):

A mística é a alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta. Não fará isso se não conseguir compreender o desafio pedagógico que tem, diante da afirmação de uma criança de acampamento ou assentamento que diz: sou Sem Terrinha, sou filha da luta pela terra e do MST!

Outro aspecto salientado por Caldart (2003: 71), na construção do currículo escolar, são os valores humanos. Eles podem criar um ambiente educativo que forme, que permita a cada pessoa crescer em dignidade. *A escola não fará isto apenas com palavras, e sim com ações, com vivências, com relações humanas, temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa.* Esméria de Lourdes Saveli do departamento de educação da UEPG, no texto: *a proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária* (2000), afirma que o currículo proposto pelo MST vai se diferenciar do tradicional em três pontos básicos:

- 1) a sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem – aprende-se e ensina-se a partir da prática, onde quer que ela aconteça (...).
- 2) os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc...) passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando (...).
- 3) a organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento (...).

A respeito dos horários e da disciplina de estudo são momentos de construção coletiva e, dessa forma, não se tem o hábito de presenciar atrasos e nem justificativas. Chegar atrasado nas reuniões, nas assembléias, nos congressos, e em todas as atividades organizadas nos espaços de atuação do MST é estar na contra-mão de todo o processo organizativo e disciplinar. Tratando-se da seguinte questão: como se constrói a disciplina hoje nos assentamentos, tendo em vista que os jovens não compartilham muito de regras, Fernanda Matheus assinala que::

Os jovens quando se sentem valorizados, quando são respeitados pra contribuir, não tem problemas de indisciplina. O que a gente tenta fazer é criar esses espaços que valorizem os jovens, a opinião e a participação crítica e consciente deles. Essa valorização é fundamental para que envolvam-se com autonomia nas tarefas. Não tem como cobrar disciplina do grupo se não forem preparados para tal situação e se não tem espaço de participação.

Para Fernanda Matheus, os jovens quando preparados para envolver-se nas atividades do MST, percebem a necessidade de fazer da disciplina uma de suas qualidades: a disciplina de estudo, de lazer e de trabalho. Importante é criar espaços onde os educandos possam opinar com autonomia crítica, envolvendo-se, quando dada oportunidade, nas tarefas coletivamente discutidas, prevalecendo o diálogo, pois senão, desarticulam-se esses espaços coletivos de construção.

Para Sergio Farias:

Todas as regras precisam ser bem discutidas e implementadas, no caso dos jovens se essa prévia discussão coletiva acontece, não teremos

problemas de indisciplina, desde que as ordens não venham de cima para baixo, sem o necessário diálogo.

Para Sergio Farias os problemas de indisciplina desaparecem quando as regras são discutidas coletivamente e, desde que as ordens não venham de cima para baixo, o diálogo geralmente faz parte desse espaço. Tanto Fernanda Matheus, quanto Sergio Farias defendem situações bem próximas, tais como: a indisciplina nos acampamentos e assentamentos do MST somente se apresentam quando as ordens estabelecidas estão associadas ao autoritarismo e sem a possibilidade de dialogar.

Na mesma linha de raciocínio e respondendo a mesma questão, Cláudio Amaro afirma que:

A disciplina é trabalhada a partir do coletivo, embora em cada acampamento tenha a sua realidade. Incentivamos às famílias a se envolverem nas discussões políticas, todos devem participar dando suas opiniões, fazendo cobranças coletivas. Os jovens têm a sua própria disciplina e suas regras e hoje muitos me surpreendem, pois são mais conservadores do que os pais, mais experientes. Os jovens precisam conquistar os seus espaços e brigam por isso. Nós, mais maduros e experientes tentamos impor regras aos mais jovens e, em algumas ocasiões, impor regras não é a melhor alternativa. Percebemos que, quando discutido democraticamente, eles obedecem as regras e a organização interna do Movimento, sabem o que é disciplina. (...) é um preconceito achar que os jovens são indisciplinados, irresponsáveis e não pensam, pelo contrário, ele constrói o seu espaço a partir dos seus limites. Quando há um processo coletivo, existe um respeito mútuo em relação às normas construídas.

Para Cláudio Amaro a disciplina deve ser trabalhada a partir do coletivo, envolvendo-se com as discussões políticas e o respeito às várias opiniões. O autor afirma que os jovens têm sua própria disciplina, suas regras e, em algumas ocasiões, são mais conservadores que os adultos. Amaro lembra que impor regras não é uma boa estratégia, importante é discutir democraticamente todas as situações de conflitos. É um tamanho preconceito achar que os jovens são indisciplinados, porque nos

acampamentos e assentamentos existe uma intensa preocupação com a disciplina de estudo, a produção e o trabalho coletivo.

Hosana Oliveira sinaliza para a seguinte possibilidade:

Nos assentamentos e acampamentos existem muitas regras, como, por exemplo, não consumir bebidas alcoólicas, proibido o uso de roupas curtas, uso de drogas, entre outros. (...) existe a preocupação de construirmos um ambiente respeitador em todos os aspectos. Em relação às bebidas alcoólicas, em algumas ocasiões, podemos perder o controle e para não acontecer confusões no assentamento é necessário criar essas regras com horários, comportamentos adequados, silêncio depois das 20:00 horas para respeitar o sono do outro. Essas regras são trabalhadas democraticamente para serem aceitas e seguidas conscientemente, pois se não foram cumpridas desestrutura e desarticula o espaço coletivo. As brigadas, os núcleos e as coordenações dos acampamentos e assentamentos são as responsáveis em lidar com a embriaguez exagerada, o uso de drogas e demais problemas. Está presente no regimento que, depois de toda orientação e diálogo, se os erros permanecerem, existe a possibilidade da família ou dos indivíduos envolvidos serem expulsos desses espaços, cabendo a decisão ao coletivo em assembléia. É necessário permanecer no acampamento, envolver-se com esse espaço, não sendo possível a ausência por muito tempo. É necessário que as famílias se façam presente em todos os aspectos, senão, o acampamento fica vazio, enfraquecido e desarticulado.

Para Hosana Oliveira, nos acampamentos e assentamentos, existem muitas regras. Uma delas é a preocupação com um ambiente que enalteça as decisões tomadas democraticamente, respeite os horários estabelecidos e o sono do trabalhador rural. As brigadas, os núcleos e as coordenações são responsáveis pela disciplina, orientação e diálogo e o não cumprimento dessas regras pode desarticular o grupo, causando inclusive expulsões decididas em assembléias.

Percebemos intensas semelhanças entre os quatros entrevistados: a valorização constante dos jovens; o respeito às suas opiniões; a participação crítica nas tarefas que a eles são destinadas. Outro aspecto relevante é a cobrança que envolve esses jovens,

no sentido de lidar com as regras, desde que elas sejam democraticamente trabalhadas.

Essa disciplina está presente na fala de João Pedro Stédile (1999: 43): *Por mais alto nível que tenha um dirigente, por mais estudado que seja, por mais combativo e lutador que demonstre ser, se não mantiver vínculos com a sua base social, não irá longe.* Assim como trabalhar para que os dirigentes não tomem atitudes deslocadas da realidade dos acampados e assentados. Por exemplo, a organização e os planejamentos das aulas e dos encontros não devem ser de responsabilidade somente dos educadores. Para o Movimento no seu *Caderno de Educação n° 6 – Como fazer a escola que queremos: o planejamento.* (1995: 21), o importante é que todos, direta ou indiretamente, envolvam-se de forma disciplinar e responsável com o ato de educar. A disciplina está presente quando os educandos por livre e espontânea vontade começam a desenvolver atividades, criando espaços e possibilidades de defesa e de implementação do seu ponto de vista.

Geralmente a organização dos cursos tem a participação dos educadores e educandos, na utilização dos recursos, na elaboração dos horários, programas, algumas discussões metodológicas e propostas iniciais providenciadas coletivamente, além da implementação da mística, assunto que discutiremos no segundo capítulo. A parte que cabe ao MST são os documentos, os contatos, a experiência adquirida na organização de outros cursos, o espaço físico, as parcerias, o certificado, entre outros. O trabalho com a interpretação dos documentos do MST, o *Jornal Sem Terra*, a *Revista Terra* e demais artigos são articulados à realidade dos assentados e acampados,

procedimento pedagógico sempre muito adotado nos espaços de formação do Movimento, por educadores e educandos.

3.2 – Educadores e educandos

Os educadores e educandos exercem uma atuação bastante expressiva na formação estabelecida pelo Movimento, sendo possível resgatar cidadãos críticos, envolvendo-se, por exemplo, na elaboração dos conteúdos. Paulo Freire (1997: 74-75) afirma que, enquanto 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?

Enquanto 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. Então, é necessário ter essa base, partir do que estão envolvidos. Não tem porque trabalhar se a terra é redonda e não conhecer a geografia do próprio assentamento, nem o solo que pisa. Então, os educadores/as têm que está por dentro desse processo, pois a militância exige esse comprometimento. É difícil trabalhar com companheiros/as sem envolver-se pessoal, coletivo e ideologicamente.

Importante é aceitar as orientações dos educandos/as, pais e comunidade, perceber e reconhecer os erros, para isso, o essencial é conhecer a realidade de vida dos envolvidos no processo para desenvolver um bom trabalho. Os cursos de capacitação e as leituras dos materiais publicados pelo MST e sobre o MST é uma das possibilidades de desenvolvimento enquanto educadores/as da Reforma Agrária. O educador/a precisa está aberto aos questionamentos do educando/a, ouvindo-o e respeitando-o.

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. Uma outra questão importante que o educador e a educadora devem ter é a humildade, porque nós partimos do seguinte princípio: mesmo que o companheiro seja PHD ou tenha estudado demais determinado assunto e lido mais de dez mil livros, temos muito que ensinar e também aprender, temos um saber diferente, conhecemos uma parte da vida, outras questões. 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. Uma outra questão importante para nós é aquilo que o Paulo Freire diz, não adianta ser um formador de opiniões e falar de uma realidade que o outro desconhece. Podemos até falar do que o outro não tem contato, mas trabalhando com a realidade mais próxima dos educandos e educandas, usando a metodologia adequada para alcançar o que queremos. Então o formador tem que viver a sua realidade, traduzindo-a de maneira consciente. O formador tem clareza que ele também é um aprendiz nesse processo de transformação.

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. Por exemplo, o educador pode fazer vínculos entre a 1ª Guerra Mundial e os conflitos dos Sem Terra com a polícia; partindo, dessa forma, da realidade dos educandos. No entanto, de que adianta referir-se aos aspectos geométricos da terra, sem que os acampados conheçam a geografia do seu próprio acampamento. Então, o educador deve contribuir para a formação dos educandos, possibilitando envolvimento pessoal,

coletivo e ideológico. O militante, por sua vez, deve aceitar as orientações e está aberto aos questionamentos, reconhecer seus erros e fazer as leituras dos documentos do MST.

Cláudio Amaro aponta para a necessidade de valorizar as diferentes linguagens: a comunicação é a base de toda formação crítica. O educador deve ter a humildade de saber ensinar e aprender, de propor estratégias diferenciadas do saber, pois este conhece apenas uma parte da vida e ninguém domina todos os assuntos. Então, importante é utilizar metodologias adequadas à realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. 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.

Para Sergio Farias, sobre as características mais valorizadas na formação do educador e dos educandos, afirma que:

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 respondendo a mesma questão sinaliza para a seguinte possibilidade:

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, e que vai ao encontro de todos os 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, aspectos essenciais nessa formação desejada pelo Movimento.

Nas quatro entrevistas acima é possível perceber algumas semelhanças, entre 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: 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.

O educador aprende com as leituras, mas também no envolvimento prático com a organização dos encontros, as marchas e as ocupações. Esta rica realidade pode fortalecer o seu desempenho, possibilitando espaços para implementação de pesquisas. Assim, a formação praticada pelo MST não se dá apenas na escola, ela está vinculada, entre outros aspectos, ao relacionamento pessoal entre os acampados e assentados na organização da luta pela terra, da produção e na implementação da escola. Essa formação, também construída por educadores e educandos, passa pela possibilidade de opinar, coordenar um grupo, formar gente, envolver-se com vida nas atividades desempenhadas.

Para Caldart (2002: 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, desenvolver pesquisas e compartilhar, coletivamente, momentos de escolhas. Parte-se do princípio de que o ambiente educacional deve ser tratado como via de mão dupla. Dessa forma, Paulo Freire (1987: 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.

Algumas contradições e limites permearam a construção teórica desse capítulo.

Peter Mayo (2004: 105) acerca das limitações da produção teórica de Paulo Freire salienta que:

(...) o gênero é outra área que, até tardiamente, Freire não havia tratado de uma maneira sustentada e como parte de uma análise integrada. O seu trabalho inicial tem sido objeto de muitas críticas das feministas, que apontaram para a invisibilidade das mulheres e das suas vivências em seu projeto de libertação.

Neste capítulo, estão presentes ainda armadilhas conceituais frequentemente relacionadas à necessidade de envolvimento entre teoria e prática e o nítido predomínio de situações onde o autoritarismo e individualismo são constantes. Nesse sentido, percebemos os limites do envolvimento coletivo dando notoriedade às seguintes questões: até que ponto o educador está preparado para lidar com as adversidades da prática pedagógica? É possível formar como defende o MST? Será que a organização dos espaços possibilita essa formação? O que fazer com militantes poucos questionadores? E quando os documentos do MST dão grande ênfase no coletivo idealizado e harmônico? Dessa forma Fernanda Matheus em uma de suas entrevistas faz a seguinte afirmação: *a escola deveria ser.*

Os aspectos abordados no capítulo a seguir, a mística, a construção da Identidade Sem Terra, os conflitos, a valorização de ambientes democráticos e a

necessidade do reconhecimento serão importantes na implementação do Projeto político-pedagógico emancipador defendido pelo Movimento. Essas reflexões estão associadas aos seguintes aspectos: as ocupações e a possibilidade de desenvolver o trabalho coletivo tendo na atuação do Movimento, o grande educador.

CAPÍTULO II – Reconhecimento, Identidade Sem Terra e Mística: as relações democráticas e os conflitos.

Neste capítulo, que será subdivido em três partes, abordaremos alguns dos limites e possibilidades da mística, associados à luta pela construção da Identidade Sem Terra, bem como suas bases de interação – o conflito e a democracia – na relação social e pessoal de luta pelo reconhecimento. Neste sentido, para dar continuidade e ampliar o entendimento acerca do PPP – vivenciado nos processos de formação política e pedagógica das escolas dos assentamentos e acampamentos do MST – precisamos adentrar por algumas outras frestas.

Trabalharemos então com as histórias de vida das lideranças, a memória e seus aspectos culturais, buscando novas relações sociais, e a possibilidade de construir coletivamente outros espaços. Assim, mantendo a preocupação de comparar e entrecruzar vozes advindas de diversas fontes documentais escritas e orais, e manter o diálogo entre evidências e conceitos, vários autores foram consultados, tais como: Axel Honneth, Thompson, Hanna Arendt, Canetti, Portelli, Von Simson, Giovanni Semeraro, Caldart, Stédile, Freud, Abramovay, Marilena Chauí e Norbert Elias.

Na tentativa de elaborar uma síntese das contradições e limites apresentados neste capítulo, percebemos algumas ligações entre a mística e outras religiões que se estabelecem em forma de rituais atreladas aos mártires, lamentos e ao sofrimento. Ligações entre o conceito de *coletivo libertador* associado ao delírio das massas e que precisam ser compreendidas numa análise mais ampla. Limites e possibilidades que tentaremos demonstrar neste subtópico.

A luta pelo PPP emancipador está ancorada na construção da identidade pessoal e coletiva, processo este que tem a centralidade no conflito de idéias e de valores. No envolvimento acerca desse projeto se faz necessário que seus membros – lideranças e acampados – consigam ampliar comportamentos crítico, autocrítico, democrático e emancipador no processo de construção de suas identidades.

Na metodologia da história oral concordamos com Portelli (1997) no texto *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. O autor defende a possibilidade de interação entre pesquisador e pesquisado, estando o primeiro atento aos aspectos que se encontram nas entrelinhas de cada entrevista. Em um outro texto: *O que faz a História Oral diferente* (1997), o autor chama a atenção para as várias linguagens do corpo, dando especial atenção às inúmeras representações criadas pelos sujeitos. Numa entrevista o ideal é olhar além da primeira impressão. Em Von Simson (2006) percebemos que a variedade dos discursos deve sempre prevalecer na organização das entrevistas.

Na construção do depoimento oral é possível dialogar com vários militantes, percebendo a produção de novos testemunhos e a valorização dos conhecimentos construídos por esses sujeitos. Passearemos pela entrevista concedida por Cláudio Amaro Carlos da Silva, 45 anos, nascido no Rio de Janeiro na região de Campos. Atualmente é agricultor, tem uma filha de 10 anos e trabalha na articulação política do MST, fazendo parte da direção estadual. Sempre estudou em escola pública e está cursando Comunicação Social. Seus avós na região norte do Estado do RJ, foram agricultores e, inclusive, aprendeu com eles. As pessoas mais próximas do seu círculo

de amizade são aquelas que geralmente estão envolvidas com o MST. Seus momentos de prazer: o futebol, os trabalhos envolvendo a cooperação e a organização das festas nos acampamentos e assentamentos. É católico não praticante e a religião foi muito importante na sua ida para o MST. Na teologia da libertação percebeu-se enquanto sujeito trabalhador e consciente da sua responsabilidade perante a sociedade.

Sérgio Farias de Oliveira, 39 anos, nascido em Teodoro Sampaio/SP, no dia 07/10/67. É agricultor assentado pela Reforma Agrária. Completou o Ensino Médio: curso técnico em contabilidade pela escola pública estadual em 1990, além de outros cursos de formação política pelo MST; filho de agricultores, Dona Rita e Seu Chico, que foram expulsos da terra e acabaram indo morar na periferia de São Paulo. Sua mãe é filha de agricultores nordestinos nascidos em Campina Grande/PB e tem 80 anos completos. Seu pai, falecido no Congo/PB, filho de agricultores, acabou ficando cego nos últimos 20 anos de sua vida. Tem oito irmãos: o Paschoal, Miriam, Zé e ele entraram para o MST e conseguiram ser assentados. A mãe é a pessoa mais próxima dele, pois moram juntos e ele cuida dela. Além da afinidade que existe entre eles, são companheiros de conversas, trabalhos na horta e na roça. Tem muito envolvimento com os companheiros de luta dos assentamentos, acampamentos, sindicatos e demais movimentos sociais. Gosta de ouvir música, de jogar bola e sua religião é católica. Começou sua militância na igreja católica e em seguida, no ensino fundamental e médio, foi presidente do Grêmio Estudantil. Promoveu muitos eventos culturais e manifestações estudantis.

Fernanda Matheus, engenheira agrônoma, casada, 28 anos, nasceu no Paraná. Seus avós nasceram no Estado da Bahia, Rio de Janeiro e os demais em Minas

Gerais, todos se encontraram no Paraná. As pessoas mais próximas são: seu marido, uma das irmãs que mora no Rio de Janeiro e alguns do Movimento, na relação de cuidado, confiança, trato e carinho. A Luciana é uma dessas pessoas, uma relação para além da militância. Quando tem tempo livre gosta de fazer nada, absolutamente nada, fingir que é planta, nem se mexer, gosta de ouvir músicas, além de alguns romances. Seus pais são assentados há 22 anos no interior de São Paulo. Cresceu no assentamento, começou a militar com quinze anos e em 1996 veio para o Rio de Janeiro contribuir com o MST no Estado.

Hosana Oliveira dos Santos, 21 anos, nasceu em Nova Iguaçu no ano de 1985, tem um ano e meio de atuação como militante no MST. Trabalha como educadora de jovens e adultos e é professora da disciplina História. Seus avós maternos são do Estado do Rio de Janeiro e os paternos do Espírito Santo. Mantém um belo relacionamento com sua mãe, seus irmãos e algumas colegas da faculdade. No Movimento tem como companheiros: o Cláudio Amaro, a Maria Filomena, alguns coordenadores e a Fernanda.

Acerca dos quatro entrevistados percebemos algumas claras semelhanças e poucas diferenças. Fernanda Matheus, Sergio Farias e Cláudio Amaro na análise das entrevistas, foi possível perceber que a origem familiar dos envolvidos está vinculada aos pais e avós agricultores, além de terem contribuído com a luta pela terra, por exemplo, na Igreja Católica, seja pela pastoral da terra ou em outras situações. Das quatro lideranças entrevistadas, Hosana Oliveira tem o menor tempo de MST e sua família está envolvida com aspectos de um ambiente predominantemente urbano. A

partir dessas entrevistas, abordaremos, no subtópico a seguir, a importância da mística na construção de significados e as possibilidades de superação dos obstáculos encontrados pelos acampados e assentados.

Estaremos atentos para a profunda relação entre a mística e as origens familiares – culturais e religiosas – comuns das lideranças, bem como algumas das decorrências advindas das associações entre lamentos, martírios e sofrimentos, enquanto recursos utilizados intencionalmente para sensibilizar o *coletivo* e a *massa* nos movimentos de ocupação, nos assentamentos e acampamentos dos sem terra.

2.1 – A Mística

Explicar a mística é sempre uma enorme dificuldade, pois se vive a mística. Seus significados estão mais atrelados aos gestos, aos símbolos e à emoção do que palavras soltas e sem significados. Caldart (2000: 134) no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*, afirma que: *mística quer dizer mistério, ou seja, se for completamente desvelada perderá a essência do seu sentido*. Dependendo do grau de envolvimento, a mística pode gerar alívio, tensão ou respeito; unindo as pessoas em torno dos mesmos propósitos. Obstáculos, como por exemplo, uma ocupação, a vida nos acampamentos debaixo da lona preta, as marchas intermináveis, entre outros, podem ser enfrentados vivendo a mística. Caldart (2000: 134) faz o seguinte questionamento: *O que manteve estas pessoas em Marcha, tomando chuva, fazendo bolhas no pé, exaurindo sua força física, mesmo sabendo que ainda não era para sua terra que caminhavam?*

Nas atividades da mística é nítida a presença constante da bandeira do Movimento e a ênfase nas dificuldades vividas por acampados e assentados. Estas são desenvolvidas através de gestos, disciplina e símbolos, tais como a terra, a lona, a construção do barracão – escola, as ocupações de terras e prédios públicos, o uso do boné, as ferramentas de trabalho, entre outros. Nesses encontros as lideranças falam da Identidade Sem Terra, do trabalho coletivo, da liberdade, das utopias e da solidariedade. Geralmente a mística acontece na parte da manhã e antes de iniciar qualquer evento. Os envolvidos com esta atividade dão ênfase à realidade no qual estão inseridos, buscando originalidade nas encenações, nos atos públicos, nas músicas entoadas, nos abraços, no hino do Movimento, nos valores e comportamentos que privilegiem a luta dos Sem Terra, nas poesias e palavras de ordem, tais como: *viva o socialismo; Che, Zumbi, Antonio Conselheiro, na luta por justiça somos todos companheiros*. Uma outra preocupação é pensar a mística vinculada à problemática urbana de violência, desemprego, entre outros males que afetam a nossa sociedade.

A solidariedade, o belo e a possibilidade de viver sonhos e utopias combinam com a defesa constante da mística pelo Movimento. Ela pode alimentar a esperança dos trabalhadores rurais nos acampamentos e assentamentos do MST. Significa paixão, que mobiliza homens e mulheres no envolvimento com a sociedade. É por meio dela que esses sujeitos podem enfrentar as dificuldades, com entusiasmo frente aos fracassos e desajustes desta civilização. Esses militantes no contato com a mística, os sonhos e a poesia sentem a necessidade de resistir à luta e buscar uma vida mais digna. É o que podemos perceber no depoimento de João Pedro Stédile na contracapa do caderno de cultura nº 1, gerações, organizado por Ademar Bogo:

No MST, a poesia é mais do que uma simples arte. É a forma de animar os passos na busca da terra que se distanciou dos corpos de quem precisa dela para marcar o tempo de sua existência. (...) esta pedagogia de dizer com versos está enraizada na existência de poetas e poetizas que nos antecederam e vivem em seus versos, emendados nos versos de nossos jovens e crianças que, sob as lonas pretas, não deixam de sonhar com a liberdade. A política sem poesia perde a consciência das mudanças que deve alcançar. Perdendo a consciência, perde os sentimentos. Sem sentimentos o homem vira pedra; elas não falam de si, apenas fazem a terra suportar seu peso.

Essa possibilidade de sonhar, de lutar, de amar e respeitar o outro, de ter esperança na implementação das propostas, de valorizar a poesia, a arte, os versos e com isso a possível liberdade adquirida pelo MST na mística, permite uma aproximação com Honneth (2003: 177) na experiência do amor e na luta pelo reconhecimento, da seguinte forma:

Visto que a relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de auto-relação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar em si mesmos, ela precede, tanto lógica como geneticamente, toda outra forma de reconhecimento recíproco: aquela camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciada pela experiência intersubjetiva do amor, constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito.

O autor defende que na luta por reconhecimento, o importante é valorizar a relação entre os sujeitos, permeada pela confiança, a emoção, as carências e o amor. É possível perceber fortes semelhanças entre os depoimentos acima – no que toca aos sentimentos de lesão – e a resistência pessoal, como base motivacional da resistência coletiva a que estão ligadas as formações da identidade pessoal, que retém os padrões sociais de reconhecimento.

Fazendo uma breve aproximação da mística defendida pelo Movimento com o texto de Marcos Nobre (2003: 18), na apresentação do livro de Honneth, algumas

semelhanças são percebidas quando se pensa no reconhecimento como uma força moral, importante para impulsionar lutas sociais, os conflitos e entender as experiências de desrespeito à identidade pessoal e coletiva dos sujeitos. Vejamos:

Percebe-se logo, portanto, que o tipo de luta social que Honneth privilegia em sua teoria do reconhecimento interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-la num nível evolutivo superior. Por isso, é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais.

Ademar Bogo (2002: 27) na poesia: *Marchar e vencer*, presente no *Caderno de cultura n° 1 – gerações: coletâneas de poesias* vive a mística quando afirma que: *a dor, a fome, a miséria e a opressão não são eternas; eternos são os sonhos, a beleza e a solidariedade, por estarem ao longo do caminho de quem anda, em busca da utopia nas asas da liberdade.*

Para o autor, falar da mística é ter a possibilidade de sonhar um mundo sem dor e a miséria que há tanto tempo assola não somente o Brasil, mais uma parte significativa dos seres humanos no mundo. Assim, defende a liberdade, a utopia e a solidariedade entre as pessoas. Essa solidariedade, por exemplo, está presente em Luiz Bezerra Neto (1999: 81) no livro: *SEM-TERRA aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos trabalhadores rurais*, quando chega afirmar que: *como parte do processo pedagógico, as crianças devem ajudar a fazer a merenda que é distribuída na escola ou, caso isso não seja possível, devem partilhar a merenda que é trazida de casa.*

No entanto o próprio autor (1999: 82) critica essa postura, sinalizando para a possibilidade de contradições na aplicabilidade da solidariedade enquanto instrumento de construção de uma nova sociedade:

Enquanto vivência solidária e como meio de colaborar para sanar a fome dos mais necessitados, essa atitude é compreensível, mas enquanto método para se chegar à sociedade socialista parece que não há apenas um certo exagero no conteúdo da “solidariedade”, mas um erro de interpretação da obra de Marx, quando este afirma que os meios de produção devem ser coletivos. Com relação aos bens de produção, deve ser possibilitado que todos tenham acesso, mas a divisão do lanche na escola não significa necessariamente um aprendizado de solidariedade como preparação para a construção do socialismo, pois isso o burguês também faz, principalmente nos momentos de calamidades públicas, até mesmo como desencargo de consciência.

A liberdade, a utopia e a solidariedade são aspectos sempre muito mencionados na aplicação da mística. Esta relaciona-se com as atividades desenvolvidas pelos assentados e acampados, vivendo cada momento, sejam através das discussões políticas, da luta pela terra, das emoções na cantoria de uma música e no envolvimento, individual e coletivo, com as poesias. A mística na *cartilha Construindo o Caminho numa escola de assentamento do MST* (2001: 42), *é algo que nos alimenta, que fortalece nossa organização, que nos dá esperança de viver com dignidade, resgatando os valores, entendemos que ela deve estar presente em nosso cotidiano*. Por falar em coletivo, importante é lembrar Norbert Elias (1994) no livro: *A sociedade dos indivíduos*, quando afirma que não há identidade-eu, sem identidade-nós, o que varia é a ponderação dos termos eu-nós. Aspectos esses trabalhados no capítulo I.

Através do documento, é possível ver que a mística não se relaciona apenas ao domínio da intelectualidade e da teoria, mas vive-se a esperança, a dignidade e os valores do Movimento, fortalecendo a organização e buscando a autonomia do

indivíduo e do coletivo. João Pedro Stédile (1999: 130) afirma que: *os exemplos de sacrifícios são enormes. As famílias permanecem tanto tempo acampadas porque têm a mística e os princípios organizativos, não é só porque a terra é necessária.*

Outro aspecto que fortalece a mística é a música. Sempre muito utilizada nos acampamentos e assentamentos do MST, serve como renovação dos sonhos, das utopias, dos ideais e valores da dignidade humana, do coletivo e de reconhecimento da realidade dos trabalhadores rurais. Na mística, as festas, piadas, lembranças das marchas, dos acampamentos e enfrentamentos com autoridades policiais são sempre constantes. Espaços para lembrar e rever antigos companheiros, importantes na renovação das forças e estímulo nos momentos de incertezas e dificuldades. Na *Cartilha de Saúde* nº 5 do MST (2000: 19): é possível perceber a valorização desses ideais:

A música, o teatro, a dança, a pintura, poesia, as festas populares – que celebram os momentos de conquista e vitória, contribuem para desenvolver a criatividade e habilidade artística e fortalece nossa identidade histórica e cultural. É através de momentos de arte e beleza que cultivamos novos sentidos para a caminhada e preservamos nossa história.

João Pedro Stédile (1999: 130), afirma que:

A mística só tem sentido se faz parte da tua vida. Não podemos ter momentos exclusivos para ela, como os Congressos ou Encontros Nacionais ou Estaduais. Temos de praticá-la em todos os eventos que aglutinem pessoas, já que é uma forma de manifestação coletiva de um sentimento. Queremos que esse sentimento aflore em direção a um ideal, que não seja apenas uma obrigação. Ninguém se emociona porque recebe ordem para se emocionar; se emociona porque foi motivado em função de alguma coisa.

Para João Pedro Stédile, a mística tem que ser vivida com prazer e sentimentos. Devem acontecer em todos os encontros, mas não de maneira autoritária e imposta,

pois, dessa forma, a emoção não sobrevive e sem esse sentimento, ela não existe. Fazendo uma breve e rápida aproximação, a mística é importante para o Movimento, pois com uma vida repleta de privações e sofrimentos, ela impulsiona os trabalhadores rurais na superação das dificuldades apresentadas.

Freud (1927: 08) no texto: *o futuro de uma ilusão*, acerca de se viver numa sociedade com exageradas dificuldades, nos lembra que:

Tal como a humanidade em geral, também para o indivíduo a vida é difícil de suportar. A civilização de que participa impõe-lhe uma certa quantidade de privação, e outros homens lhe trazem outro tanto sofrimento, seja apesar dos preceitos de sua civilização, seja por causa das imperfeições dela.

Nos depoimentos dos quatro entrevistados a seguir, faremos um breve levantamento dos principais aspectos comentados sobre a importância da mística na vida de assentados e acampados.

Para Claudio Amaro:

Um assunto que particularmente eu gosto muito é sobre a mística. A mística para o Movimento, ela não é só para o Movimento é para a nossa vida. A mística é um momento que a gente reflete e trabalha todos os sentimentos, a mística ela nos impulsiona, ela nos leva a crescer. A mística ela trabalha com todos os elementos do corpo humano, ela retrata um sentimento que estava apagado dentro de nós que tínhamos esquecido. A mística não é um teatro, uma representação somente, ela é um resgate de tudo aquilo que nós temos trabalhado contra a imposição. Com a mística não é possível se esconder, na apresentação os sentimentos se afloram, nos mostrando o que temos que fazer, a mística ela não tem explicação científica. Quando temos uma primeira namorada ou quando vamos encontrar a nossa noiva, fazemos projeções, temos sonhos, a mística funciona dessa maneira, é aquele momento de pensar em tudo que vivemos e quais as perspectivas de futuro. A mística é sentimento, é amor, é dedicação, ela movimenta o que estava adormecido e apagado, aflora com muito vigor, mostra a sua força, nos alimenta.

Hosana Oliveira diz que:

(...) com a mística logo após o café da manhã comecei a viver intensamente aquela realidade. A mística geralmente é logo o primeiro ato na parte da manhã, contribuindo para a necessária interação entre os educadores/as. Após a mística todos já estavam conversando, brincando, entrosados, parecia que já nos conhecíamos de longa data, enfim, a mística é mais do que apenas uma dinâmica. Na dinâmica nem sempre as pessoas interagem no sentido de conhecer o outro. A mística do Movimento tem originalidade porque envolve as questões do Movimento, o dia-a-dia, a realidade, os sonhos e desejos das pessoas, seja na educação, reforma agrária e saúde. Estamos sempre trabalhando a mística para resgatar valores, interações e ideais de liberdade. Preparamos uma mística nesse encontro de educadores e espalhamos cadeiras, livros, escrevemos educação no chão, alguns nomes de intelectuais que compartilham com os nossos sonhos, cantamos músicas até que todos estivessem de fato participando da mística, falando o que estava sentindo, dando liberdade para que os participantes se posicionassem, falassem e se expressassem criticamente, deixando de lado a timidez.

Para Claudio Amaro falar em mística é pensar no Movimento, mas também na vida, no amor e na possibilidade de sonhar. Ela impulsiona, faz o sujeito crescer, pois não é apenas uma representação de algo distante da realidade dos envolvidos. Escolhas são feitas, dessa forma, é difícil se esconder das tomadas de decisões. É refletir acerca dos seus ideais e das dificuldades que são enfrentadas. Mística é sentimento, trabalha-se para resgatar valores humanos que contribuam para o crescimento pessoal e coletivo dos envolvidos.

Para Hosana Oliveira, semelhante ao que foi afirmado por Claudio Amaro, mística é vida, são os sonhos construídos por acampados e assentados. É ter a possibilidade de resgatar os valores defendidos pelo Movimento nos processos de interação. Trabalha-se com a realidade dos militantes, lutando pela possibilidade concreta de liberdade, proporcionando entrosamento nas tarefas por eles desenvolvidas. Outros aspectos que fortalecem o bom desenvolvimento da mística são

as conversas, as brincadeiras e o entendimento de que elas são mais que dinâmicas simples. Tem toda uma originalidade e se relaciona com os sonhos, os desejos, os valores e a possibilidade de se fazer uma justa reforma agrária. No entanto, algumas indagações são feitas: até que ponto essas escolhas e reflexões são democraticamente construídas? Realmente é possível, através da mística, conquistar a liberdade e os valores defendidos pelo Movimento?

Fernanda Matheus afirma que:

Se você não tem mística você não faz educação, acho que a educação está além das questões concretas de saber ler, escrever, contar e calcular. Tem questões da vontade, de fazer com que as pessoas acreditem nos sonhos, que vivam a realidade, sem isto é impossível fazer educação no MST. A educação é formação humana, então a mística tem que está presente o tempo todo nesse processo. Acho que a mística no MST seja o grande educador, essa questão é sempre muito bem trabalhada no Movimento. Os congressos do MST são muito grande, no último foram onze mil pessoas, dessas, 30% talvez não soubessem ler e escrever, mas todas elas entenderam a mensagem do congresso, pois ali tinha muita mística, muita vida. Para além de você entender a palestra do companheiro e da companheira que muitas das vezes nem falava o português direito, as mensagens, as informações mexem com a nossa cabeça, com o nosso pensamento. A mística faz com que a gente reflita sobre a nossa realidade.

Sergio Farias sinaliza para a seguinte possibilidade:

A mística é a emoção política que move as nossas vidas. Só como exemplo, aprendi com minha mãe que "... louco é aquele que não aproveita o trabalho de uma criança...". O que isso significa? Que por menor que seja a criança e ação que ela faz numa roça, colocando uma única semente numa pequena cova, valorizar esse tipo de ação, com respeito e orientação é transformar não só a semente em uma planta, mas também transformar aquela criança em alguém que respeita a natureza.

Para Fernanda Matheus pensar e viver a mística é perceber sua intensa relação com a educação, indo além das pequenas habilidades de leitura e escrita. É sonhar com a possibilidade de construir uma nova realidade, onde as pessoas tenham de fato

uma formação humana, uma vida digna. A mística é também um grande educador, ela trabalha com mensagens e sentimentos que mexem com os pensamentos e atitudes dos militantes. Para Sergio Farias a emoção deve prevalecer na organização da mística, entretanto ela acontece quando se valoriza as pequenas atitudes e ações, sejam dos mais idosos ou dos mais jovens. Importante é perceber que esses comportamentos devem favorecer a reflexão sobre a vida e o respeito para transformar os envolvidos com essa atividade. Mesmo considerando que nem sempre é possível compartilhar de espaços onde a vida e a formação humana mais digna prevaleça.

Percebemos claras semelhanças nos depoimentos de Fernanda Matheus e Sergio Farias em torno da mística. Os sonhos, as emoções e o respeito pela vida são freqüentemente trabalhados. Esses valores devem estar ligados às possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas nos acampamentos e assentamentos do Movimento.

Nos quatro depoimentos acima, foi possível perceber semelhanças acerca da mística. Fernanda Matheus e Hosana Oliveira defendem a mística vinculada aos desejos dos sujeitos, por exemplo, no processo de educação. Todos defendem que o seu entrosamento com a vida deve ser uma busca intensa daqueles que organizam os eventos. Para as autoras a mística está carregada de sonhos e de emoções que movem o dia-a-dia e o cotidiano de acampados e assentados, nas suas diversas situações de conflitos e dificuldades.

Outro aspecto bastante relevante nessa análise é a intensa relação entre as ocupações organizadas pelo Movimento e a possibilidade de envolver-se com os sentimentos, o prazer e a necessidade de conquistar a terra. Situação essa que está

atrelada às várias possibilidades de viver a mística. Dessa forma, essa junção pode possibilitar, por exemplo, formação política na perspectiva de que, como bem afirma Ricardo Abramovay (1999: 18) no caderno do educando – pra soletrar a liberdade nº 2

Somos Sem Terra:

O acampamento não é apenas o produto da revolta e do desespero. Ao contrário, a decisão de acampar supõe grande maturidade política, organização, coesão, disciplina e, sobretudo, fé e esperança. O acampamento não é um aglomerado disforme de gente que não tem mais nada a perder. Ele é, isto sim, a expressão organizada da miséria, mas também da convicção de que a vitória sobre a fome e a pobreza é possível.

Participar de uma ocupação é sempre uma decisão de coragem. Exige preparação, desgaste emocional, disciplina, maturidade política, fé, esperança e organização no enfrentamento da fome e da pobreza. O medo, a insegurança e a dedicação também fazem parte desse processo de conquista da terra e esses sentimentos são freqüentemente trabalhados nas místicas e nas escolas. O coletivo nesse sentido pode exercer um papel importante na superação dessas angústias, orientando e defendendo estratégias que contribuam para a superação das dúvidas em torno desse momento ímpar. No entanto no documento abaixo, Elias (1994: 17) faz a seguinte reflexão acerca da relação entre indivíduo e sociedade: *as pedras talhadas e encaixadas para compor uma casa não passam de um meio; a casa é o fim. Seremos também nós, como seres humanos individuais, não mais que um meio que vive e ama, luta e morre, em prol do todo social?*

Quando nos referimos à mística, vemos na ocupação do latifúndio um espaço de tantas possibilidades de formação, de luta e resistência. Ocupar a terra e nela produzir é movimentar os trabalhadores rurais com suas experiências nessa luta. Essas

atitudes ajudam a pressionar os órgãos públicos, sendo possível a negociação. Para João Pedro Stédile (1999: 113) na descrição feita sobre a ocupação:

(...) teria muitos aspectos para abordar sobre a ocupação. Primeiro, é uma forma de luta contundente, não deixa ninguém ficar em cima do muro, obriga todos os setores da sociedade a dizerem se são a favor ou contra. Não há, enfim, oportunidade para escamotear o problema social. Luís Fernando Veríssimo certa vez escreveu um artigo em que diz que o maior crime que a direita tem para acusar os sem-terra é que eles são sem-terra. É um perigo neste país um cara ser pobre e organizado. Os pobres existem por aí dispersos e ninguém se queixa deles. Se se organizam e fazem uma ocupação, ela é tão evidente e tão contundente que obriga a sociedade a se manifestar.

O acampamento é um momento muito importante na conquista da terra, espaço de envolvimento contínuo, onde as tomadas de decisões precisam ser transparentes. Esconder esse fato é sempre muito difícil, já que, os variados setores da sociedade posicionam-se, seja a favor ou contra. Nessa perspectiva, o futuro assentamento passa pela construção das várias possibilidades de sonhos, esperanças e vitórias. Dependendo do grau de organização e conscientização dos acampados, além da coerência com os valores e princípios defendidos no Movimento, essas possibilidades aumentam ou diminuem.

Antes da ocupação da terra, importante é perceber a necessidade das reuniões no processo de fortalecimento dos sujeitos, possibilitando espaços de trocas e incertezas quanto aos anseios dos trabalhadores. As primeiras medidas são de encorajamento, mostrando o desrespeito de quem não produz na terra, tornando-a improdutivo, gerando miséria e desavenças. Elas devem ser ações coletivas e constantes no envolvimento dos militantes. Fernandes (1999: 08) afirma que:

(...) as conquistas de frações do território efetivadas pelo MST e as transformações causadas nas vidas das famílias sem-terra, que são ressocializadas quotidianamente por meio de experiências de luta e

resistência, sempre foram produzidas pelas formas de organização dos próprios trabalhadores.

Nesse sentido é importante destacar nos documentos escritos e orais a seguir, algumas colocações a respeito da mística. Para o Movimento no Caderno do educando – pra soletrar a liberdade nº 2 Somos Sem Terra (1999: 58), percebe-se que:

A memória subversiva de tantos mártires é alimento da mística e da resistência de nossos povos que lutam por libertação. A celebração dessa memória é a melhor expressão de uma gratidão que conforta e que compromete. Um povo que se esquece de seus mártires não merece sobreviver. Esta memória é materializada nos nomes, nos rostos, nas palavras que adornam casas, camisetas, murais, cartazes.

Afirmção pesada quando estabelece que *um povo que se esquece de seus mártires não merece sobreviver*. Outras situações atreladas à mística relacionam-se com as lembranças, a memória dos massacres de Eldorado dos Carajás. Os cartazes e os rostos também marcam presença, por exemplo, o do Che Guevara é bem conhecido. Para Vendramini (2000: 160) no livro *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*:

Nos acampamentos, é a fé e a “mística” que ajudam a manter a esperança de alcançar a “terra prometida” e suportar as dificuldades (...). A mística designa uma realidade que inclui mistério e que é, por definição, transcendente e oculta. O MST compreende a mística como os símbolos que caracterizam o movimento e que motivam os sem-terra para a luta, mantendo acesa a sua fé e esperança de dias melhores.

A mística é reforçada pelo Movimento Sem Terra por meio de símbolos atrelados à religiosidade dos trabalhadores rurais. A construção da sua história está intimamente ligada à Igreja, principalmente, pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Esses símbolos, talvez messiânicos, estão presentes na luta pela terra, nas suas bandeiras, poesias e hinos. A cruz e outros objetos, como missas e romarias da terra, por exemplo, simbolizam toda a luta empreendida, a união do povo, o sofrimento, as dificuldades. A

religião desempenha importante papel no pensamento e nas ações desses trabalhadores, atua no desbloqueio dos mecanismos de frustração e no sentimento de esperança e conquista da terra, superando as atitudes de conformismo e resignação. (VENDRAMINI: 2000)

Nos relatos das entrevistas a seguir conseguimos extrair alguns aspectos que nos remetem a elementos de histórias de vida na perspectiva religiosa. Fernanda Matheus lembra da importância de algumas guerras de cunho religioso ao longo da história, como por exemplo: Canudos e as Ligas Camponesas. Sérgio Farias afirma que começou sua militância na Igreja Católica e também lembra dessas lutas por terra no Brasil, além de destacar a importância da CPT – Comissão Pastoral da Terra, na sua trajetória como militante. Cláudio Amaro diz que é católico não praticante e que a religião foi muito importante para sua ida pro MST. Refere-se à teologia da libertação como espaço significativo na construção da própria militância, envolvendo-se com a questão agrária na igreja, formando gente. Acerca das lutas por terra, lembra de Canudos, uma das mais conhecidas, e no período antes da Ditadura Militar, fala das Ligas Camponesas na região nordeste do nosso país. Hosana Oliveira também destaca a importância dessas lutas por terra no Brasil.

No entanto, tal como explica Canetti (1983) no livro *massa e poder* podemos fazer uma rápida aproximação acerca desse processo. Abordando aspectos sobre a religião, afirma que existe toda uma multidão de pessoas articuladas num processo de chamar a atenção, estando por toda parte nas diversas atividades humanas. Algumas dessas situações isolaram-se de tal forma, estabelecendo-se rituais apresentados sempre de maneira exatamente idêntica. Canetti (1983: 157) dialogando com as

inúmeras religiões de lamentação, afirma que: *A lenda em torno da qual elas se formam é a de um homem ou de um deus que pereceu injustamente. Sempre é a história de uma perseguição, seja ela uma caçada ou não. Também um processo injusto pode estar vinculado ao todo.* É possível que existam ligações entre a mística e outras religiões que se estabelecem em forma de rituais atreladas aos mártires e ao sofrimento.

Prevalece sempre a possibilidade de um homem que foi sacrificado injustamente e perseguido de maneira desrespeitosa. Esses comportamentos de lamentações presente na análise de Canetti (1983: 164) acerca das religiões *se prolongam durante o dia todo, e os pregadores se revezam em diferentes púlpitos.* Na mística, quando se relembra a morte injusta de trabalhadores rurais, a perseguição aos acampados e assentados do Movimento, os massacres de sem terra e as marchas, tem-se a intenção de reviver sentimentos, despertar atitudes, ser intencional.

Nesses espaços, onde multidões de pessoas estão reunidas, tal como explica Canetti (1983: 166):

É difícil não se deixar influenciar por tal cena: sente-se empatia, compaixão e espanto, tudo ao mesmo tempo. Às vezes vêm-se flagelantes, no momento em que a dança termina, exclamando com voz tão profunda e repleto de fé que todo o seu ser parece estar transfigurado a ponto de provocar admiração em todos.

Nessas ocasiões, os sentimentos dos sujeitos que participam diretamente da mística afloram, ao mesmo tempo, com profunda fé, provocando admiração ou não daqueles que estão presentes nesta atividade. Na luta pela Identidade Sem Terra e por Projetos políticos-pedagógicos emancipadores, esses são limites que precisam ser superados. Essa identidade é um dos aspectos que serão abordados no subtópico a

seguir e, nesse caso, faço algumas aproximações com Honneth, já que, para o autor, importante é perceber os conflitos que se originam das inúmeras experiências de desrespeito e de não-reconhecimento da identidade pessoal e coletiva, atrelada a esfera emotiva, social e jurídica.

2.2 – A Identidade Sem Terra

Início este subtópico com uma afirmação aparentemente forte. Na construção da Identidade Sem Terra, atitudes de desrespeito parecem não diminuir a intensidade da luta, assim como, a conquista de frações do território, ainda não é suficiente, pois apenas um pedaço de terra não resolve os problemas educacionais, de saúde, de produção e a reforma agrária em si. Essas dificuldades e conflitos podem contribuir para fortalecer ainda mais essa busca. Como afirma (HONNETH, 2003: 17) *a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento*. Esse processo de construção e fortalecimento da identidade, tanto pessoal quanto coletiva, passa necessariamente por uma luta pelo reconhecimento. Honneth (2003: 11) afirma que:

Esses elementos negligenciados podem dar novo rumo à teoria social crítica, agora ancorada no processo de construção da identidade (pessoal e coletiva), e que passa ter como sua gramática o processo de “luta” pela construção da identidade, entendida como uma “luta pelo reconhecimento”.

Preocupados com os limites e as possibilidades dessa construção da Identidade Sem Terra, percebemos que, quando o sujeito não é reconhecido no seu potencial, nas histórias de vida que carrega e nas atividades desenvolvidas, este é privado da construção da identidade pessoal e conseqüentemente da valorização do coletivo. São várias as possibilidades de desrespeito acerca da identidade do sujeito. Dentre elas,

Honneth (2003: 215) destaca que: *aquelas formas de maus-tratos práticos, em que são tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre o seu corpo, representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal.* No Movimento, esse desrespeito contra a identidade pessoal e coletiva acarreta diferentes comportamentos. Pode contribuir para a baixa-estima dos trabalhadores rurais, provocando situações de desconforto também para o próprio coletivo, enfraquecendo-o. Para Honneth (2003: 215) esse abuso acerca da individualidade do outro, nos faz lembrar que:

toda tentativa de se apoderar do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade e com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na auto-relação prática de um ser humano, com mais profundidade do que outras formas de desrespeito; pois a particularidade dos modos de lesão física, como ocorrem na tortura ou na violação, não é constituída, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua ligação com o sentimento de estar sujeito à vontade de um outro, sem proteção, chegando à perda do senso da realidade.

Percebemos então que esse desrespeito à identidade passa por vários aspectos, dentre eles: o se apoderar do corpo de alguém sem o consentimento deste, provocando humilhações e destruindo a auto-estima. Nesse desrespeito o lado sentimental do ser humano é ofuscado, pois esteve freqüentemente sujeito à vontade de uma outra pessoa, desprotegida e distante da realidade em que está inserida. Quando o desrespeito afeta a identidade pessoal, criam-se espaços de conflitos e contradições internas que automaticamente tem sua individualidade e seu *reconhecimento recusado*. Assim, Honneth (2003: 213) afirma que:

Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário visa-se àquele

aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas (...).

Caldart, na *Coleção Por uma Educação Básica do Campo*, nº 5. (2004: 42), sinaliza que o importante é se olhar no espelho e perceber a possibilidade de construção da Identidade Sem Terra:

O que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura.

A autora aprofunda o conceito de identidade, afirmando a necessidade de assumi-la com orgulho, enfrentando os desafios presentes. Associa educação com a possibilidade de construir essa identidade, formando sujeitos que respeitem os valores, a vida e a cultura. Na mesma linha de raciocínio, Abramovay (1985: 57) afirma que: acampar consiste em tomar a ofensiva da luta, é demonstrar que os agricultores são capazes de se transformarem nos agentes de construção de sua própria identidade política.

Perguntados sobre, o que é ser Sem Terra, e como vêm essa identidade, os quatro entrevistados a seguir, dentre eles, Cláudio Amaro, sugere o seguinte:

Ser Sem Terra é uma identidade muito bonita, porque ser Sem Terra é uma situação muito contrária à lógica que é imposta para nós pela sociedade. Ser Sem Terra é poder debater desde filosofia, as tarefas domésticas sem nenhum constrangimento, é você defender a relação de gênero, é abraçar um amigo, beijá-lo sem construir esse preconceito. Ser Sem Terra é ter clareza da luta, da construção e transformação. Sem Terra é ser humano, é amor no coração. Está pregando sempre o valor do ser humano. Sem terra é simplesmente não ter no coração a vingança e sim o entendimento de que se alguém me faz um mal hoje não é porque assim quis, mas a conjuntura levou-o a fazer o mal. Ser Sem Terra não é dizer que perdoa tudo, mas entender os problemas que leva o outro a cometer a violência e os maus tratos. Ser Sem Terra é ir à Universidade e debater com um doutor, um PHD, temas que acreditamos, com elementos, fatos e no mesmo nível. É com humildade

chegar no acampamento e debater com um analfabeto no mesmo patamar, sem menosprezá-lo. Ser Sem Terra é viver no limite de respeitar e ser respeitado em todos os âmbitos, seja ele qual for, é buscar sempre o conhecimento, o entendimento como forma de transformar o ser humano.

Para Claudio Amaro, na construção da Identidade Sem Terra, essencial é envolver-se com as inúmeras possibilidades de contato com a filosofia, as atividades do lar, as questões de gênero, entre outros assuntos. É ser amigo, ter amor no coração e participar das lutas que transformam as pessoas e os seus valores. É saber perdoar, entendendo o problema do outro e o porquê de tanta violência. Ter a possibilidade de discutir com diferentes profissionais de ensino. Ser Sem Terra é entender, conhecer, respeitar e ser respeitado, debatendo com acampados e assentados sejam esses, um analfabeto ou qualquer outro militante na luta pela terra. Todavia, alguns questionamentos em torno do ser Sem Terra são pensados. Como lidar com as condições subjetivas de cada militante e seu particular envolvimento com essa Identidade? É possível que a individualidade de alguns, prevaleça sobre os ideais do coletivo? Como implementar as idéias acima, nos acampamentos e assentamentos do MST, espalhados por todas as regiões desse imenso Brasil?

Para Sergio Farias:

Para Sérgio Farias: Ser Sem Terra é uma Identidade, é lutar para que os nossos objetivos sejam implementados, é olhar o nosso país com a perspectiva do novo, da educação, da saúde, da produção, da comercialização, é não usar agrotóxicos, nem sementes transgênicas, é valorizar a nossa história, a cultura popular. Respeitar as discussões de gênero, é conhecer o Brasil, é se alimentar decentemente e não comer pinto ao invés de frango, é ser consciente dos seus deveres e das suas obrigações, é lutar por um mundo mais justo, mais humano, é trabalhar a terra com amor, com sentimentos, é sonhar com a mística.

Para Sergio Farias, diferente de Amaro, ser Sem Terra é ter um olhar onde não se restrinja ao Movimento. É pensar na possibilidade de transformar o nosso país, através da educação, da reforma agrária e de uma produção responsável, sem o uso de agrotóxicos nos alimentos consumidos pela população brasileira. Ser Sem Terra é conhecer a história do nosso povo, do nosso país, respeitando as relações de gênero, o amor e a mística.

Muito próximo com o que defende Sérgio Farias, no sentido de não ficar preso apenas aos ideais e melhorias somente para os militantes Sem Terra, João Pedro Stédile (1999: 107) mostra que a solidariedade e a amizade são aspectos importantes na construção de uma sociedade mais justa para todos.

Não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de toda nossa base social. Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade, na solidariedade. Enfim, comunidades desenvolvidas, no sentido pleno da palavra.

Tanto Cláudio Amaro como Sérgio Farias associam a construção da Identidade com a possibilidade de educação dos sujeitos nesse processo. Educar deve estar vinculado ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, educação e ensino devem caminhar numa mesma direção, pois um aspecto depende do outro, caso contrário, como afirma Hanna Arendt (1972: 247) *pode-se aprender o dia todo sem por isso ser educado*, prevalecendo aspectos de um ensinamento vazio e degenerador. Afirma ainda que: *a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.*

Na análise dos dois depoimentos acima é possível ainda perceber algumas outras semelhanças na fala de Cláudio Amaro e Sergio Farias, afirmando-se que não se constrói absolutamente nada de autônomo e emancipador se o trabalhador rural não perceber a necessidade de construir essa Identidade. É através dela que os militantes avançam na superação dos seus desafios, envolvendo-se na conquista da vida, de uma boa alimentação e respeitando as discussões de gênero. Essa Identidade caminha no sentido de viver a mística, e ambas só existem nessa inter-relação.

No entanto, a retórica dos entrevistados, passa muito distante da realidade de vida e do cotidiano de acampados e assentados, pois o MST e seus militantes não vivem isolados na sociedade; estão permeados de contradições, principalmente em relação à discussão de gênero. Foi possível vivenciar nas atividades das quais participei, uma delas na Universidade Federal de Uberlândia – Curso Realidade Brasileira, ano de 2005 – uma quantidade muito maior de homens do que mulheres em todas as situações, sejam como educandos ou mesmo, proferindo palestras. Também nos inúmeros trabalhos de campo com alunos do ensino médio e universitário, de instituições públicas ou particulares, que por ventura visitam os acampamentos e assentamentos do Movimento, ainda presenciamos muitas imprecisões daquelas lideranças que irão proferir as palestras, majoritariamente formada por um público masculino.

Fernanda Matheus respondendo a mesma questão, acerca da Identidade Sem Terra, diz que:

Ser Sem Terra é você transformar uma negação em afirmação. O Sem que era antes uma característica que representava o Não ser, o não possuir, então não pode falar, agora é transformado na afirmação de um

coletivo, com posicionamentos, tendo a condição de falar e de ser ouvido. Essa é a grande característica do ser Sem Terra. Então é transformar uma negação, o que a estrutura de poder negou ao longo dos anos, transformar numa afirmação, numa identidade. Isso não é muito fácil de entender. Então tem muita gente que diz quando as famílias são assentadas já dizem não agora não é mais Sem Terra, agora já é com terra. Entretanto de modo geral as famílias continuam tendo essa Identidade Sem Terra, está para além do fato de não ter terra, está no fato de você se constituir enquanto um agrupamento que na sua capacidade de resistência foi possível transformar uma condição de exclusão em uma condição de construção. Então esse é um dos grandes problemas que temos em algumas organizações do campo, tentar se firmar sempre enquanto produtores familiares e morrem de medo de serem chamados de pequenos agricultores. É pequeno, está denegrindo, pelo contrário, quando afirmamos a nossa exclusão, ganhamos força e poder para lutar contra essa exclusão.

Para Fernanda Matheus, importante é transformar a negação em afirmação. O que antes representava uma negação, algo ruim (não posso, não devo) não é conveniente; hoje é afirmação de todo um coletivo, com posicionamentos firmes, sendo possível opinar, falar e ser ouvido nesse processo. Ser Sem Terra é muito mais do que apenas não possuir terra e pensar somente naquilo que não é possível. É um coletivo, um Movimento, um aglomerado de pessoas que resistem e transformam exclusão em construção. É pensar no coletivo como agente transformador da realidade em que os militantes estejam inseridos. Neste sentido, é pertinente o alerta de Elias (1994: 17):

Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social. (...) Mas, ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: 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.

Para Hosana Oliveira:

Ser Sem Terra é sentir o coração bater forte na hora da mística, na hora do Hino da Bandeira e do próprio Movimento. Ser SemTerra é não se calar na luta contra o Estado, é saber que sem sombra de dúvida somos sujeitos políticos e temos que preservar essa identidade como seu nome próprio. Sem Terra é aquele que na hora de uma ocupação sente o coração mais uma vez bater forte e a necessidade de sempre está ocupando, lutando e cantando as músicas do Movimento. Ser Sem Terra é organizar um novo acampamento mesmo já sendo assentado. É dividir a produção e reservar a parte que compete ao coletivo. Atitudes como essas fortalecem a Identidade e em consequência o Movimento e a sua própria organização.

Para Hosana Oliveira ser Sem Terra é sentir o coração bater forte na hora da mística, respeitando o Movimento e seu hino. É notar-se enquanto sujeito político, preservando essa identidade, dividindo a produção, sendo solidário às pessoas e ao coletivo; envolvendo-se na luta por terra e entoando as músicas do Movimento em todo processo de organização. Entretanto, como trabalhar essa Identidade associada à divisão e à solidariedade, se ainda presenciamos o distanciamento desses valores. As semelhanças presentes na fala das duas entrevistadas, Hosana Oliveira e Fernanda Matheus, giram em torno da enorme valorização atribuída ao coletivo e no desenvolvimento das atividades propostas.

Um fato curioso nas quatro entrevistas acima sobre a Identidade Sem Terra é que Cláudio Amaro e Sergio Farias fazem toda uma relação desta identidade com o processo de educação nos acampamentos e assentamentos, enquanto que Hosana Oliveira e Fernanda Matheus, educadoras do Movimento, se quer tocam nesse aspecto da educação formal. Entretanto, percebemos nos quatro entrevistados, a necessidade do vínculo com a formação política dos sujeitos envolvidos e as lutas por terra através do coletivo.

Todavia, tais afirmações possuem limites. Hannah Arendt (1972: 230) sobre o papel desempenhado pelas maiorias, afirma que:

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.

Preocupa-nos a possibilidade de envolvimento com o coletivo, quando as atitudes tomadas passam pelo receio de ser diferente, e contrária à maioria do grupo. Dessa forma, o coletivo não é libertador. Nesse processo de organização e envolvimento coletivo, Abramovay (1985: 57) argumenta que: *os acampados, ao se organizarem coletivamente, deixam de ser apenas os objetos do processo de reforma agrária e tornam-se sujeitos, eles passam do plano receptivo para o ativo*. Na construção da Identidade Sem Terra, conforme dito anteriormente, a ocupação é mais uma das estratégias utilizadas pelos trabalhadores rurais nessa luta popular de resistência coletiva em defesa de seus ideais; é um processo de aprendizagem e construção política. Essa resistência acompanha as famílias em inúmeras ocasiões: na desapropriação do latifúndio, no assentamento dos militantes, na produção e na escola. Abramovay (1985: 55 e 56) teórico que tem como uma das questões centrais de discussão o acampamento como necessidade da luta pela terra, no artigo: *Novas formas de luta pela terra* e Marlene Felinto (2003: 09) descrevem, respectivamente, o processo de ocupação:

As famílias reúnem seus pertences sob tendas de lona ou de plástico nas quais vivem até doze pessoas, expostas ao calor, ao frio, e doenças, em

precaríssimas condições... É claro que antes do acampamento há um intenso trabalho de discussão e preparação, tanto no plano político como no terreno material. Afinal, são centenas de pessoas a alimentar, aquecer e permanentemente discutir.

Cada barraco é uma estrutura de quatro varas de paus fincados no chão e forradas de plástico preto em cima e dos lados. Lá dentro dos barracos, no chão das terras, espremem-se famílias inteiras, homens e mulheres, velhos, crianças, entre uma cama, um fogão a gás ou a lenha, uns poucos cacarecos amontoados onde é possível fazê-lo. Chova ou faça sol, aquelas pessoas estarão ali, no interior lúgubre e escuro do barraco iluminado apenas pela luz de velas. E, se chovesse, o chão de terra que era a “casa” daquelas pessoas viraria lama pura. Não havia água corrente, mas havia poço artesiano, banheiros coletivos, escola improvisada para alfabetizar, ambulatório para atender às urgências de saúde – uma capacidade de organização admirável em circunstância de penúria e escassez total.

Importante perceber que nessas ocupações, a possibilidade de construção da Identidade Sem Terra é muito significativa, pois são nesses espaços de luta pelo reconhecimento que presenciamos diferentes formas de resistir às dificuldades, tais como: o intenso calor, o frio exagerado, as doenças, a quantidade muito grande de pessoas debaixo de tendas de plástico. O chão de barro no sol e a lama na chuva, o interior pouco iluminado e a falta de água corrente são alguns dos outros problemas presentes nos acampamentos.

Essas experiências fazem parte da organização dos trabalhadores, são maneiras diferenciadas de resistir coletivamente de acordo com a história de vida e envolvimento desses sujeitos. Importante não esquecer o quanto o conceito de coletivo atua como armadilhas nesse nosso aprendizado das lutas. A ocupação é uma dessas atividades coletivas e de ação que envolve expectativas, compromissos e mostra a realidade de injustiças contra o povo do campo. São os trabalhadores rurais desafiando o Estado, representante legítimo dos interesses da burguesia. Para o Movimento no documento: a

reforma agrária que precisamos, esse Estado somente apresenta políticas de assentamentos quando se vê pressionado:

As idéias, por si só, nada transformam, não possuem força alguma. Elas adquirem força quando são compreendidas, assimiladas e se transformam em consciência, em prática de luta das massas. Aí, sim, as idéias são revolucionárias, porque se transformam em ações transformadoras da realidade. (MST: 2003, 06)

No entanto, essas fortes palavras utilizadas pelo Movimento: *transformação da consciência, prática de luta revolucionária, ações transformadoras e, em especial, luta das massas*, todas vinculadas ao coletivo, são definitivamente contestadas por Canetti em seu livro *Massa e Poder*. Esse afirma que nos espaços onde predomina um intenso comportamento de lamentações, prevalece o delírio. Nessa total organização e envolvimento coletivo: *é difícil não se deixar influenciar por tal cena: sente-se empatia, compaixão e espanto, tudo ao mesmo tempo*. (Canetti, 1983: 166) É difícil descrever como e, em que situação, o delírio se apossa das massas no decorrer das atividades e durante as festas, como disse Canetti: *é quase inimaginável*. Argumentando a respeito da possível relação entre catolicismo e massa este afirma que:

eles perambulam lentamente e cantam, entoam hinos e sentem sua própria felicidade. Todos agem de forma semelhante; não se pode deixar de perceber uma certa uniformidade em seus destinos; nunca se tentou dissimular ou ocultar o que existe de semelhante em suas maneiras de vida. Eles são muitos, estão juntos e muito próximos e se encontram tomados pela mesma bem-aventurança. Mas em tudo isso estão enumeradas suas características de massa. (Canetti: 1983, 172)

Nesse processo o grupo canta, brinca, age com muita semelhança e na maior uniformidade possível. Essas características podem, inclusive, serem associadas a toda uma concepção de massa dos sujeitos envolvidos. Quando Canetti percebe características de massas na uniformidade das atividades desempenhadas; penso que

nem sempre, como afirma o Movimento, no processo de construção da Identidade Sem Terra, as caminhadas, por exemplo, são momentos significativos na história do MST ou que servem para informar e conscientizar a opinião pública dos problemas enfrentados pelo país.

Freud (1921: 05), no texto *psicologia das massas e a análise do eu*, a respeito das massas, argumenta que:

Para compreender esse fenômeno, é necessário ter em mente certas recentes descobertas psicológicas. Sabemos hoje que, por diversos processos, um indivíduo pode ser colocado numa condição em que, havendo perdido inteiramente sua personalidade consciente, obedece a todas as sugestões do operador que o privou dela e comete atos em completa contradição com seu caráter e hábitos. As investigações mais cuidadosas parecem demonstrar que um indivíduo imerso por certo lapso de tempo num grupo em ação, cedo se descobre — seja em consequência da influência magnética emanada do grupo, seja devido a alguma outra causa por nós ignorada — num estado especial, que se assemelha muito ao estado de ‘fascinação’ em que o indivíduo hipnotizado se encontra nas mãos do hipnotizador. (...) A personalidade consciente desvaneceu-se inteiramente; a vontade e o discernimento se perderam. Todos os sentimentos e o pensamento inclinam-se na direção determinada pelo hipnotizador.

Entretanto, para o Movimento, as marchas coletivamente organizadas, podem servir para pressionar o Estado, com atos públicos, envolvendo os trabalhadores rurais, crianças e idosos na divulgação da luta pela terra, com palestras e vídeos. Visitam-se igrejas, sindicatos, escolas e associações de moradores. A caminhada como forma de pressão e divulgação dos valores e princípios do Movimento pode contribuir para que acampados e assentados dêem adeus à inocência, conforme relatado na poesia abaixo, de Pedro Tierra: *somos a perigosa memória das lutas*, no livro: *MST: formação e territorialização*, de Bernardo M. Fernandes (1999: 153, 158):

Quando um homem, uma mulher, um grupo de homens e mulheres,
milhares de homens e mulheres e crianças naquelas horas de sombra

indefiníveis, quando já não distinguirmos se ainda é noite, se já é madrugada, concentram toda a força dos excluídos em suas mãos, toda a força desse primitivo impulso de justiça que nos alimenta o coração, toda a força do sonho em suas mãos, toda força de sua classe em suas mãos, o alicate morde o fio e o arame estala como a corda de um violino e a cerca vem abaixo: eles dão adeus à inocência. (...) É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão: as cercas do judiciário, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa... Mas é verdade também que cada vez que caem cercas a sociedade é obrigada a olhar-se e a discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome.

Todavia, para Freud (1927: 02) no texto *o futuro de uma ilusão*, argumenta que as massas são preguiçosas e pouco inteligentes e que podem ser induzidas a tomar atitudes que beneficie apenas uma minoria.

É tão impossível passar sem o controle da massa por uma minoria, quanto dispensar a coerção no trabalho da civilização, já que as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm amor à renúncia instintual e não podem ser convencidas pelo argumento de sua inevitabilidade; os indivíduos que as compõem apóiam-se uns aos outros em dar rédea livre a sua indisciplina. Só através da influência de indivíduos que possam fornecer um exemplo e a quem reconheçam como líderes, as massas podem ser induzidas a efetuar o trabalho e a suportar as renúncias de que a existência depende. Tudo correrá bem se esses líderes forem pessoas com uma compreensão interna superior das necessidades da vida, e que se tenham erguido à altura de dominar seus próprios desejos instintuais. Há, porém, o perigo de que, a fim de não perderem sua influência, possam ceder à massa mais do que esta a eles; por conseguinte, parece necessário que sejam independentes dela pela posse dos meios de poder à sua disposição.

Baseado na poesia acima e diante de todas as dificuldades a serem ainda superadas, Pedro Terra defende que a construção da Identidade Sem Terra deve continuar após o assentamento. Essa luta pela sobrevivência individual e coletiva, passa necessariamente pelas várias cercas do judiciário, da polícia, da mídia, entre outras. Essas cercas quando derrubadas simbolizam respeito e valorização dos trabalhadores rurais, fazem a sociedade refletir sobre as imensas desigualdades em

nosso país, a presente e interminável miséria, a necessidade de uma boa alimentação em contraposição à fome presenciada.

Toda essa experiência de desrespeito pode ser o impulso necessário e motivador à favor de uma luta por reconhecimento. A tensão afetiva acerca do sofrimento e das humilhações que o indivíduo se envolve só pode ser dissolvida quando ele reencontra a possibilidade da ação ativa. Uma luta assim entendida, em que os diversos atores vêm positivamente superadas as suas experiências individuais de desrespeito e lesões, pode contribuir para a construção de pontes que sejam resistentes e permitam a constituição de uma identidade coletiva. (Honneth: 2003)

Próximo à análise feita por Honneth, é possível perceber que a construção da Identidade Sem Terra relaciona-se, provavelmente, com a elevação da auto-estima e contribui para a formação do ser humano, enquanto sujeito crítico e autônomo no seu envolvimento social e na defesa de espaços formativos. É possível que essas atitudes não estejam desvinculadas da capacidade de mobilização social e política que acampados e assentados constroem no seu íntimo. O reconhecimento identitário vai se fortalecendo com cada nova conquista; esses sujeitos, de fato, passam a valorizar mais as suas próprias capacidades. *Desse modo, está inscrita na experiência do AMOR a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento JURÍDICO, a do auto-respeito e, por fim, na experiência da SOLIDARIEDADE, a da auto-estima.* (Honneth, 2003: 272)

O importante é que assentados e acampados participem das experiências de cooperação, rompendo, se possível, com o isolamento. Essas experiências podem ser transformadas em ferramentas de luta para a conquista da reforma agrária. Os embates

e as lutas políticas são importantes quando possibilitam aos envolvidos serem sujeitos da própria história, criando e recriando espaços de reconhecimento e resistência.

Todavia, Honneth (2003: 232) nos alerta para a seguinte questão:

Marx compreende agora o capitalismo, isto é o poder de dispor dos meios de produção que uma única classe detém, assim como ordem social que destrói necessariamente as relações de reconhecimento entre os homens mediadas pelo trabalho; pois, com a separação dos meios de produção, é arrancada aos trabalhadores também a possibilidade do controle autônomo de sua atividade, a qual é, no entanto, o pressuposto social para que eles se possam reconhecer reciprocamente como parceiros de cooperação num contexto de vida em comunidade.

O MST, enquanto sujeito coletivo, pode contribuir para o fortalecimento da Identidade dos trabalhadores rurais, construindo novas experiências na luta pela terra, proporcionando espaços de desenvolvimento da ciranda infantil, da educação de jovens e adultos, conquistando novos lugares, novas idéias e simpatizantes. Para Caldart (2000: 04): *Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar. Assim, a construção dessa Identidade vai se dando paulatinamente, militantes vão se conhecendo e tendo a oportunidade de discutir, refletir e opinar sobre os valores diretamente relacionados com a vida deles. É a partir desse possível comportamento que podemos perceber relações mais amplas de solidariedade entre os sujeitos, alicerçadas nas histórias de vida de cada pessoa.*

A partir dos estudos desenvolvidos por Honneth, percebemos que quando os aspectos acerca do reconhecimento e da identidade são abordados, eles contêm os elementos – da esfera emotiva, social e jurídica. A esfera jurídica dos direitos e da justiça social vem acompanhada da idéia de democracia, dos conflitos de idéias, de

interesses e de valores que estão intimamente articulados aos movimentos latinos e suas assessorias, situações essas que serão mencionadas a seguir.

2.3– Conflitos e democracia

Esse é outro aspecto relevante na construção das possibilidades de desenvolver um Projeto político-pedagógico libertador e que dê conta da realidade de vida de acampados e assentados. Abordar essas situações de conflitos e espaços democráticos é a nossa intenção neste subtópico, sabendo que esse caminho de lutas pela emancipação é tortuoso e encontra limites e possibilidades pessoais e coletivas. Assim, os documentos e entrevistas serão nosso farol para enxergar os possíveis caminhos. Por exemplo, Regina Leite Garcia (2000: 07), Professora da Universidade Federal Fluminense, no texto: *Movimentos sociais – escola – valores*, afirma que: *A movimentação de cada grupo de trabalhadores sem terra, cada reivindicação, cada manifestação de qualquer uma das lideranças, cada prisão, cada julgamento e cada massacre, mobiliza a opinião pública, obriga o governo a se posicionar (...) tornam-se notícia (...) ainda que a contragosto dos senhores de terras.* Essas situações abrem espaços acerca dos conflitos de idéias e interesses em torno da luta por reforma agrária.

Segundo Honneth (2003) a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento. A organização capitalista da sociedade vem contribuindo para a destruição dessas relações de reconhecimento mediadas pelo trabalho. A luta social privilegiada em sua teoria do reconhecimento está atrelada aos conflitos que surgem nas experiências de desrespeito social e ataques à identidade pessoal ou coletiva.

Essas situações podem suscitar ações que busquem restaurar relações de reconhecimento mútuo entre as pessoas. É possível ver nesses diversos conflitos, possibilidades de reconhecimento que impulsionam desenvolvimentos sociais. O autor ainda afirma na página 261 que: *Um modelo de conflito que começa pelos sentimentos coletivos de injustiça é aquele que atribui o surgimento e o curso das lutas sociais às experiências morais que os grupos sociais fazem perante a denegação do reconhecimento jurídico ou social.*

Na mesma linha de raciocínio, Marilena Chauí (2001) no livro: *cultura e democracia* dialoga com Moses Finley acerca das democracias ocidentais modernas e sinalizam para a seguinte hipótese: a democracia brasileira vem sendo entregue aos conhecidos políticos profissionais, reduzindo-a a acordos e preocupações que girem em torno do consenso e da homogeneidade. Esse consenso paralisa uma das principais características da sociedade democrática: o conflito de idéias. Nesse sentido, as relações democráticas ficam esvaziadas e perdem sua real finalidade.

Fazendo algumas rápidas comparações com Honneth, tivemos a possibilidade de entrevistar militantes do MST acerca das seguintes questões: sobre o conflito de valores, idéias e interesses, quais são os mais freqüentes? Dessa forma, Fernanda Matheus responde que:

É difícil conciliar vontade pessoal e interesse coletivo. O individualismo as vezes é um problema. Mesmo indivíduos com um nível de consciência maior; os dirigentes do Movimento, os quadros, muitas vezes a gente se pega nessa posição de defender os nossos interesses individuais, confrontando com o coletivo. Acho também que a questão da vaidade todo mundo tem e o grande desafio é percebermos que essa vaidade não venha a ser um problema para a organização.

Questionada nessa entrevista acerca dos conflitos de idéias, se eles contribuem ou atrapalham as relações, Fernanda afirma que:

As relações se dão nesse processo, as vezes contribuem, em outras ocasiões atrapalham e as pessoas devem está constantemente avaliando o coletivo, se auto-avaliando para que todos esses problemas não se tornem problemas maiores, para que esses fatores que afetam os relacionamentos não interfiram na organização. Mas eu não creio que isso seja um grande problema, pois até hoje nós temos tido maturidade para discutir coletivamente, incentivando companheiros e companheiras a se auto-avaliarem.

Segundo Fernanda Matheus difícil é conciliar vontade pessoal com interesse coletivo. O individualismo é um valor ainda muito presente. Mesmo aqueles com elevada consciência, os dirigentes, os quadros, se deparam defendendo os seus interesses individuais, confrontados com o coletivo. A vaidade é um outro aspecto negativo nessa relação. Chauí (2001) acerca da autonomia pressupõe que:

(...) a compreensão de que a forma contemporânea da dominação e da exploração cristaliza-se na separação radical, em todas as esferas da vida social, entre dirigentes e executantes. Os primeiros detêm a decisão, a direção, o controle e as finalidades de uma prática, enquanto os segundos simplesmente devem adotar comportamentos prescritos para a realização de algo cujo modo de realização, cujo sentido e cujos fins lhes escapam inteiramente.

Na fala de Fernanda Matheus, trabalha-se para que essas características não atrapalhem o grupo, esses problemas precisam ser resolvidos. Então, as relações se dão nesse processo, em algumas ocasiões contribuem, em outras atrapalham. Importante é avaliar constantemente o coletivo se auto-avaliando, para que os problemas não aumentem e nem interfiram negativamente na Organização. Dessa forma, a maturidade para discutir coletivamente essas situações deve ser uma busca constante, pois os conflitos não se restringem apenas aos interesses individuais e

coletivos. Podemos perceber em Garcia (2000: 13) a necessidade de valorizar a Grande História atrelada às pequenas histórias de vida:

Para chegar à Grande História, a professora começa com as pequenas histórias de vida de cada criança, de sua família, da saga familiar até chegar ao assentamento onde se encontraram e para onde convergiram as demais pequenas histórias dos componentes do grupo de crianças. O global e o particular são colocados em permanente diálogo.

Mesmo observando as várias possibilidades de diálogo, o conflito é uma constante e não está descartado, pois como nos lembra Fernanda Matheus, comportamentos individualistas, onde os envolvidos pensam somente nas suas possibilidades, nos seus interesses particulares, tão presentes na sociedade atual, sobrevivem nas atitudes de algumas lideranças e militantes do Movimento. É difícil, mesmo com tamanha consciência crítica, abrir mão dos desejos mais íntimos, em prol do coletivo, pois a vaidade e o egoísmo são partes inerentes a todo ser humano. Essas atitudes não foram e, talvez não serão, superadas na atual conjuntura repleta de contradições e desvios; afinal de contas, são seres humanos envolvidos com a lógica do mercado, do lucro, com suas incoerências internas e erros inerentes ao próprio homem.

Pensando na possibilidade de fazermos uma necessária aproximação com Freud (1927: 03) acerca do individualismo comentado acima e do papel das lideranças nesse contexto:

Pode-se perguntar de onde virão esses líderes superiores, inabaláveis e desinteressados, que deverão atuar como educadores das gerações futuras, e talvez seja alarmante pensar na imensa quantidade de coerção que inevitavelmente será exigida antes que tais intenções possam ser postas em prática.

Hosana Oliveira sinaliza para as seguintes possibilidades no envolvimento com as questões a seguir: *provavelmente devem existir alguns conflitos no interior do MST. Quais são os mais freqüentes e na sua opinião porque eles existem? Esses conflitos contribuem para melhorar o ambiente democrático ou atrapalham os relacionamentos?*

Conflitos acontecem em várias ocasiões. Dependendo do grau de conscientização das pessoas, o ser coordenador já desperta um outro olhar, alguns companheiros e companheiras o tratam como se você fosse o iluminado, o representante máximo da organização, interpretação equivocada. Então, acaba virando inveja, ciúme, discussões, problemas, pelo fato da pessoa ser coordenador/a e está levando a frente o trabalho, representando o grupo. O trabalho sendo coletivo e as decisões não sendo tomadas de maneira isolada e sim nas assembléias, contando com a participação dos envolvidos no processo é a busca intensa do Movimento, entretanto, em algumas ocasiões e espaços, essa situação gera problemas, pois alguém está representando a maioria. Essas infantilidades e pouco grau de consciência perante a luta geram esses conflitos, inclusive, pela falta de segurança e quem sabe de ganância mesmo. (...) Os conflitos a respeito da inveja, da ganância, entre outros, só mancham a imagem do Movimento, entretanto os diferentes posicionamentos sobre determinados pontos, o conflito de idéias são aconselháveis no enriquecimento da luta. Assim, esses conflitos contribuem, pois nem todas as pessoas têm o mesmo comportamento, podem está de fora da coordenação, vindo de um lado que os coordenadores/as não estão percebendo e assim sendo alertados. Envolver-se nas discussões é fundamental, posicionar-se, tentar de outra forma, mudar é sempre possível. Acreditamos que todas as dúvidas, questionamentos e insatisfações devam ser ouvidas e discutidas, mesmo que futuramente não venham a ser implementadas, o ideal é a troca de idéias e a participação enquanto sujeito do processo.

Comentando a entrevista concedida por Hosana Oliveira percebemos a defesa constante da seguinte hipótese: os conflitos acontecem com freqüência, independente do grau de conscientização dos acampados e assentados. O ser coordenador para muitos é viver na luz, o representante máximo da Organização. Essas atitudes geram inveja, ciúmes, discussões, problemas, infantilidades e ganância. O ideal é envolver-se com o trabalho coletivo, participar das decisões tomadas em assembléias e perceber que os conflitos de idéias são aconselháveis para o crescimento do Movimento e deve

ser uma busca constante. As dificuldades em lidar com o conflito estão relacionadas a situações presentes numa sociedade neoliberal e infinitamente contraditória e, nesse sentido, algumas afirmações são produzidas, tais como: mesmo uma liderança com relevante conhecimento teórico e prático, isoladamente, ela não acaba com as injustiças na luta pela terra?

Sérgio Farias respondendo as mesmas questões de Hosana Oliveira, afirma que:

Não vai ser de uma hora para outra que vamos destruir essa conjuntura de exclusão, preconceitos, individualismo, paternalismo, machismo, neoliberalismo e demais ismos. É um trabalho permanente e constante. Dar um passo de cada vez com autonomia e coragem é o que vem sendo feito pelo Movimento para sanar os conflitos inerentes a toda uma sociedade e não exclusivamente no MST. (...) As diferentes idéias contribuem para as relações, desde que tenhamos a humildade de reconhecer que a idéia do outro companheiro é melhor e dessa forma abraçá-la, pois assim fortaleceremos o grupo, não caindo nas perigosas divisões e individualismo que só contribuem para prejudicar o ambiente. Nas relações humanas sempre haverá conflito, mas o que diferencia o revolucionário dos demais é que ele faz o diagnóstico do problema, leva a uma avaliação coletiva, debate, discute, briga, e encaminha uma decisão. E decidido coletivamente passa a cumprir de forma leal e incondicional.

Sérgio Farias afirma que a conjuntura de exclusão, preconceitos e individualismos não serão superados do dia para a noite. É um trabalho constante, com idas e vindas, devendo prevalecer a autonomia e coragem dos envolvidos nessa situação. Importante perceber que esses conflitos estão presentes em toda a sociedade e não somente no Movimento, e sua superação está atrelada às seguintes atitudes: reconhecer com humildade as diferentes idéias, abraçá-la, fortalecendo as relações, enfrentando posicionamentos individualistas que podem prejudicar o ambiente. Sérgio fala da necessidade de resolver os problemas envolvendo-se com os

estudos, avaliando coletivamente as decisões tomadas, proporcionando o debate e encaminhando decisões.

Cláudio Amaro sinaliza para o seguinte posicionamento:

O conflito de idéias é importante porque amadurecemos, somos obrigados a repensar toda a nossa postura e conceitos, contribui para o crescimento pessoal e coletivo. É no conflito de idéias que aparecem as divergências e, através dela, percebemos onde erramos. Quando digo que isso é A e o outro diz que é B, tenho que parar e refletir melhor sobre o meu A. É a partir do conflito que vamos chegar a um consenso, procurando entender o valor do outro, respeitando as suas idéias. Assim, trabalhamos para que a vontade coletiva prevaleça sobre o individualismo, fortalecendo a organização e respeitando companheiros e companheiras. Atitudes como essas, contribuem para a conquista do nosso espaço, onde, enquanto coletivo, possamos viver melhor, aceitando as diferenças e os valores dos demais.

Para Cláudio Amaro o conflito de idéias é importante, pois amadurece, faz o ser humano repensar posturas e conceitos. É nessa situação que aparecem as divergências e, assim, os erros podem ser percebidos. Importante é que a vontade coletiva prevaleça, superando o individualismo e fortalecendo a organização. Os quatro entrevistados entendem que é através desses conflitos de idéias que a possibilidade de amadurecimento dos militantes sobrevive, desde que preparados para lidar com as diferenças e demais posicionamentos. É possível perceber que esses conflitos de idéias podem gerar limites e avanços, facilitando ou impedindo a construção democrática do Projeto político-pedagógico emancipador.

Para Thompson (1981: 194)

Conflitos de valor, e escolhas de valor, ocorrem sempre. Quando uma pessoa se junta ou atravessa um piquete grevista, está fazendo uma escolha de valores, mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa escolhe sejam social e culturalmente determinados.

Hosana Oliveira na questão: *você acredita na democracia? O que é isso?*

Sinaliza para a seguinte possibilidade:

Eu não acredito, pois se existisse a democracia não teríamos tantos companheiros sem teto e sem terra, tantas pessoas passando fome e desempregadas. Democracia para quem? Se essa democracia existisse de fato, diminuiria consideravelmente as inquietações, desigualdades e injustiças. Um exemplo são os banqueiros. Uma pessoa vai investir na poupança e o retorno é insignificante, entretanto os banqueiros com lucros exorbitantes. Democracia não é isso.

Fernanda Matheus afirma que:

Eu acredito na democracia, mas não a que temos hoje na sociedade como um todo. Muita gente quando se diz democrática, na prática as suas atitudes não correspondem. Um dos problemas em discutir democracia é que quando pessoas se vêem pressionadas pelo coletivo pra se posicionar de determinadas formas, este é antidemocrático. Se rejeitarmos uma ditadura entre aspas do coletivo, porque aceitaríamos uma ditadura individual. O individual sobre o coletivo não deve prevalecer. Acho que um dos grandes problemas das pessoas viverem em coletivo é, quando este, em organizando a produção ou qualquer outra atividade, tenta impor a sua posição, construindo para si o discurso democrático. Democracia é construir relações que a gente saiba dosar as nossas vontades, sabê-las discutir coletivamente, não sobrepondo-as ao coletivo. Porque as vezes a gente tem boas idéias, mas se os demais do coletivo não conseguirem perceber, não adianta tentar impor. Cada um de nós tem um ritmo, as vezes não conseguimos acompanhar o outro. Se o coletivo ainda não consegue compreender determinados posicionamentos, é necessário um maior aprofundamento nas discussões.

Hosana Oliveira não acredita na democracia implementada atualmente, pois, numa rápida passagem percebem-se muitos sem teto e sem terra, fome e desemprego. Se existisse democracia, diminuiriam as inquietações, desigualdades e injustiças. Fernanda Matheus acredita na democracia, entretanto, hoje ela não comporta as necessidades do ser humano; ainda prevalecem atitudes antidemocráticas como, por exemplo: o aprisionamento do indivíduo pelo coletivo ou vice-versa. Democracia é

construir relações, dosar as vontades, discutir coletivamente, compreender posicionamentos, aprofundar as discussões.

Para Giovanni Semeraro (2002: 222) no livro: *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*:

Na óptica da democracia popular, ser público é diferente de agir “em público”, de entrar na esfera pública, não se limita a ser interlocutor de uma “razão comunicativa” linguisticamente correta. Além das demonstrações verbais e administrativas, o público popular é o conjunto das práticas sociais que criam uma comunidade ético-política onde se superam concretamente as injustiças, a exploração, a exclusão e se reparte o trabalho, a produção, a distribuição dos bens do planeta, o acesso igualitário ao conhecimento mais avançado.

Garcia (2000: 08) observa a busca constante do MST em sua luta por ambientes mais justos e solidários e, nesses espaços democráticos, predomina a possibilidade de incluir a escola. (...) *para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando os novos homens e as novas mulheres para juntos construírem uma nova sociedade.* Não é uma escola desligada da realidade desses sujeitos, que valorize apenas a história dos vencedores, julgando os vencidos de fracos e incapazes, que serve a propósitos emancipatórios.

Para Cláudio Amaro, respondendo a seguinte questão: você acredita na democracia? O que é isto?

Eu acredito na democracia. A democracia é muito importante, pois é ela que faz funcionar um sistema de governo, ela é quem vai determinar o que o ser humano vai seguir. Para mim a democracia é onde eu possa falar, possa ouvir, ler e entender, onde a população mais carente tenha esclarecimento e consciência do que está acontecendo. Não há democracia com um grande número de iletrados, de famílias que não saibam ler e escrever, que não tenham condições de discutirem os seus ideais. Somente vivo a democracia quando posso escolher o que quero ou não. Quando não sabemos ler e escrever, não conseguimos intervir

nos assuntos políticos, econômicos, entre outros, somente acompanhamos. Faça o seguinte questionamento: existem companheiros e companheiras que vivem nos acampamentos e assentamentos do MST que, na maioria das vezes, não tem opções de intervir na realidade onde atuam, simplesmente acompanham, isso é democracia? Quando alguns falam e outros apenas obedecem, não há democracia.

Sergio Farias respondendo a mesma questão, afirma que:

Nessa democracia não. Dizem que somos um país democrático, será? O número de analfabetos é imenso; muitos não possuem um bom atendimento nos hospitais públicos; será que toda a população brasileira tem a possibilidade de ter uma boa alimentação. Democracia somente no momento de votar é pouco para esse enorme país.

Cláudio Amaro acredita na democracia, ela é importante para fazer funcionar o governo, desde que os envolvidos tenham a possibilidade de falar, ouvir, ler e escrever. Tenham condições de discutirem seus ideais com esclarecimento e consciência. Não há democracia com pessoas que não saibam ler e escrever, que não interfiram nos assuntos políticos e econômicos e que não tenham poder de escolha. Sergio Farias não acredita na democracia que existe hoje, pois existe um número elevado de analfabetos, sem atendimento nos hospitais públicos, com uma péssima alimentação. Somente votar não é suficiente. Assim como, Hosana Oliveira e Fernanda Matheus, Cláudio Amaro e Sergio Farias defendem aspectos mais amplos na implementação prática de espaços democráticos, pois, na atual conjuntura os aspectos vinculados a esse conceito, não estão sendo valorizados.

Para Giovanni Semeraro (2002: 222)

A democracia, assim, não é um sistema político entre tantos, mas é a prática específica pela qual o povo se institui como sujeito. Nela, os indivíduos se tornam sujeitos públicos enquanto seres políticos ativos, se transformam em seres socializados porque desenvolvem relações sociais e responsabilidades coletivas.

No entanto, Roberto Leher no texto: *Movimentos sociais, democracia e educação* (2002) lembra que o MST sofre com uma forte repressão direta. Afirma que no governo FHC muitos trabalhadores rurais foram assassinados, comparando inclusive com o período da ditadura militar. Salienta para o aumento da impunidade num contexto de democracia formal. Essas mortes têm endereço certo, geralmente aquelas lideranças que se destacaram na luta pela terra no Brasil, o que nos faz reviver o triste episódio das Chacinas de Eldorado dos Carajás e Corumbiara. Outros aspectos que afrontam o Estado de direito e democrático são as inúmeras criminalizações e processos judiciais contra as lideranças do MST

Cláudio Amaro respondendo a seguinte questão: *quais as relações estabelecidas entre o MST, o governo atual e os governos anteriores*, afirma que:

A relação com o governo do Estado do Rio de Janeiro e o governo federal é muito complexa. Temos uma política compensatória, onde o governo nos dá migalhas, resto do capitalismo, resto do agronegócio ao invés de investirem em educação e na questão do trabalho (...).

Para Cláudio Amaro essa é uma relação muito complexa, prevalecem políticas compensatórias, migalhas, resto do capitalismo e do agronegócio. O governo poderia investir em educação e trabalho para que o cidadão tivesse a possibilidade de viver e construir o seu futuro com perspectivas de vida.

Para Hosana Oliveira

No ano passado (2005) teve a marcha de Goiânia à Brasília, nesse momento o MST teve uma reunião com o presidente onde foi mais uma vez reafirmado o compromisso de fazer a Reforma Agrária, entretanto, isso ainda não foi efetivado, pouco foi resolvido nessa área. O que temos é graças à organização, empenho e manifestações dos acampados/as e assentados/as. A Escola Nacional Florestan Fernandes em São Paulo, o Centro de Formação em Campos foram todas implementadas através do nosso trabalho voluntário e coletivo.

Hosana Oliveira lembra que os governos reafirmam compromissos com a reforma agrária, mas na prática isso não acontece. Os avanços do Movimento acontecem pela própria organização interna, no desenvolvimento das tarefas e nas manifestações de acampados e assentados. A Escola Florestan Fernandes e o Centro de Formação em Campos são frutos desse trabalho coletivo e voluntário.

Para Fernanda Matheus, respondendo a mesma questão: qual a relação do MST com o governo atual e os anteriores?

A relação com esse governo é muitorisos. Todo mundo tinha uma expectativa muito grande com esse governo, porque muitos dos militantes do MST militaram no partido dos trabalhadores, no governo. Então existia toda essa expectativa que esse governo pudesse fazer o que governos anteriores não fizeram. Essa expectativa foi frustrada, a gente ainda não consegue, mesmo dentro da militância, cada um de nós ainda tem uma opinião, nós ainda não conseguimos ter uma opinião da organização, cada um de nós tem uma relação com o partido, com os dirigentes, como militantes, já ajudamos a dirigir o partido. A gente ainda não consegue ter uma leitura unitária do que é esse governo. Avaliar que as nossas expectativas foram frustradas, o que isso significa? Percebemos que perdemos uma grande chance de fazer a Reforma Agrária, talvez historicamente a mais importante. Perdemos mais uma chance de projetar um país com autonomia, com soberania, uma proposta de educação do povo, com elevação no nível cultural. É frustrante, mas o tempo vai dar condições de fazer avaliações mais maduras, pois ainda é muito difícil avaliar.

Fernanda Matheus respondendo essa questão inicia com um belo sorriso, pois lembra toda uma enorme expectativa construída em torno desse governo. O envolvimento dos militantes com o partido foi sempre muito intenso. Cada acampado e assentado estabeleceu relações com ele, seja como dirigente ou militante. Dessa forma, frustrações são evidentes e não existem opiniões – individual ou da Organização – completamente formadas. A leitura unitária ainda não foi construída. Perdeu-se, historicamente falando, uma grande chance de fazer a reforma agrária, de privilegiar a

educação do povo e de elevar o nível cultural das pessoas. Todos os três entrevistados abordam aspectos de uma relação tensa, onde o Estado poderia ampliar a sua atuação em áreas estratégicas.

Para Gramsci o Estado deveria ter a função e a responsabilidade de educar a grande massa da população, entretanto estamos percebendo que essa educação está nitidamente voltada para atender apenas às necessidades da classe dominante, até porque é na escola que o Estado tem uma das mais importantes áreas de atuação, já que ele mesmo, com suas estratégias, educa. O Estado, através das suas próprias instituições, dificilmente reconhece as causas das imperfeições sociais e quando assim o faz, retira a sua responsabilidade, atribuindo-a a determinadas leis naturais, criando-se com isso o hábito de que nenhuma força humana teria condições de reverter esses males sociais.

Quanto mais forte e autônomo é esse Estado, menores serão as chances de investigar as origens dos males sociais e o porquê da não efetivação e valorização da escola pública e democrática. Esse Estado tem a sua origem na nítida contradição entre a vida pública e a vida privada, nos interesses gerais e nos interesses particulares e, para diminuir a desorganização presente nas suas várias administrações, precisa urgentemente acabar com os benefícios da vida privada. Está aí o grande problema a ser resolvido, pois acabar com os interesses particulares e as condições da vida privada é ir de encontro à própria existência do Estado, já que ele existe para manter a vida privada. O Estado é a maneira encontrada para que os indivíduos da classe dominante possam colocar em prática os seus interesses comuns.

Clauss Offe, sociólogo alemão, no texto produzido em 1984, - *Contradictions of the Welfare State*, desenvolve a seguinte versão acerca da política educacional: seria um equívoco alegar que as políticas estatais de educação e de formação têm como objetivo fornecer a força de trabalho necessária a certas indústrias. Ao contrário, tais políticas têm a preocupação de criar as oportunidades de trocas entre capital e trabalho, de modo que os indivíduos dessas classes possam entrar em relações capitalistas de produção. O autor em um outro texto, produzido em 1992, *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, afirma que: os novos movimentos sociais questionam os limites da ação institucional e a utilidade da dicotomia convencional entre o Estado e a sociedade civil (Afonso, 2000).

O Estado adquiriu uma existência bastante particular e a par da sociedade civil (sindicatos, movimentos sociais, igrejas, entre outros), entretanto, ele é apenas uma linha nessa enorme rede, linha esta que busca privilegiar e garantir os interesses da classe dominante. Já na segunda metade do século XIX, Marx e Engels (1984: 101) em *A ideologia alemã* afirma que: *Os escritores franceses, ingleses e americanos mais recentes manifestam todos a opinião de que o Estado só existe por causa da propriedade privada, pelo que isto passou também à consciência geral.* Com esta obra os autores, pela primeira vez na história, deixam de considerar o Estado como representante geral dos interesses da sociedade, para vincular a sua atuação aos interesses da classe dominante. O Estado passa a atuar de forma ilusória já que ele se constitui como órgão de dominação dessa classe, pois da mesma forma que protege os indivíduos, age por outro lado controlando e vigiando a população através de redes bem compactadas de intervenção. Esse controle, em inúmeras ocasiões, é feito

diretamente pela escola. Vejamos o que diz Andy Hargreaves (2000: 31) sobre essa relação entre educação e Estado moderno:

Em todo o mundo, uma das reformas estatais mais importantes e mais difundidas foi a educação de massas. Por um lado, esta foi conquistada, enquanto direito, por uma população cada vez mais livre e politicamente organizada. Conferiu aos jovens o direito de usufruírem de oportunidades educativas e sociais. Por outro lado, a educação de massas também formou a futura força de trabalho e sustentou a ordem e o controle social. Nas palavras de um crítico, ela representou, nada mais nada menos, do que um aparelho ideológico de Estado. Portanto, a relação entre a educação e o Estado Moderno não tem sido consistentemente benigna.

Marx e Engels elaboraram a idéia de que o Estado não pode ser considerado como a entidade representativa dos interesses gerais e específicos de uma sociedade, já que vincula ao Estado apenas os interesses da classe social dominante. O Estado ao se considerar autônomo e independente em relação aos interesses particulares e também coletivos, coloca-se na falsa condição de “comunidade dos homens” entretanto, como já foi abordado, é uma comunidade enganosa e ilusória, na medida que, por detrás de todas as falsas experiências que o constitui, está obviamente vinculado e preso à classe dominante, tendo nela o seu órgão principal de dominação.

Chauí (2001) acerca da democracia afirma que:

A democracia, talvez por ser um enigma – e como não o seria se, através das mutações históricas, é um tema incessantemente retomado? – poderia tornar-se um campo de interrogação no qual até mesmo aquela rivalidade chegasse a ser compreendida. Não porque *todos* “*democraticamente*” desejamos a democracia. Nem porque *todos* “*democraticamente*” a discutiremos. Mas porque a interrogação acerca da democracia é uma indagação em que estamos todos *implicados* como sujeitos, sem que possamos reivindicar o lugar imaginário do saber separado.

Cláudio Amaro, envolvendo-se com outros aspectos acerca deste sub-tópico: conflitos e democracia, responde a seguinte questão: *fale sobre a importância das lutas internacionais, principalmente na América Latina:*

Nós do MST não vivemos isolados, por mais que a mídia ache isso, somos influenciados pela conjuntura internacional, a conjuntura latino-americana e principalmente a brasileira. Essas lutas que acontecem no interior do país e também a nível mundial acabam influenciando toda conjuntura. Infelizmente a sociedade conhece pouco o nosso trabalho e sabemos que a concretização do Movimento se dá a partir de toda essa conjuntura nacional e internacional de luta.

Para Sergio Farias:

As lutas internacionais contribuem, numa conjuntura mais ampla, para fortalecer a nossa luta por reforma agrária. Essas lutas são em prol de um mundo melhor e assim, possuem vínculos com a nossa.

Cláudio Amaro afirma que o MST não está isolado. Ele é influenciado por toda uma conjuntura nacional e internacional, entretanto a sociedade conhece pouco o trabalho que vem sendo desenvolvido. Para Sergio Farias, as lutas internacionais contribuem para fortalecer a luta por reforma agrária; elas podem ter vínculos e contribuir para o crescimento do Movimento. Ambos defendem a importância de se estabelecer diálogos entre as várias lutas numa conjuntura nacional e internacional.

Hosana Oliveira, respondendo a mesma questão afirma que:

O MST vem crescendo muito ultimamente e daí surge a necessidade de não ficar somente no Brasil, de expandir o Movimento, a bandeira, o nome da organização para outras regiões. Essa estratégia não somente nos dar força em outros países lutando também por Reforma Agrária, mas também no interior do nosso país, pois algumas pessoas quando falam do MST ficam vigilantes, respeitando os nossos ideais, a nossa história e luta pela terra.

Para Fernanda Matheus:

O Movimento participa da Via Campesina, organização internacional dos trabalhadores do campo e de uma maneira geral a luta pela terra no

mundo são poucas, tanto que o MST talvez seja um dos movimentos de luta pela terra mais importante no mundo e que conseguiu ter dimensão internacional. Acho que nenhum outro movimento, com essas características de luta pela terra, tenha conseguido tanta visibilidade no mundo. Alguns outros movimentos no mundo que lutaram junto aos camponeses foi a Frente Zapatista, não é um movimento necessariamente de luta pela terra e tem surgido em outros países na África, na Venezuela, Paraguai, surgido organizações semelhantes ao MST, mas as lutas internacionais como um todo, independentemente da luta pela terra, se fortalecem entre si. Todas as lutas organizadas mundialmente fortalecem o MST num sentido mais amplo.

Para Hosana Oliveira essas lutas não podem ser restritas ao Brasil, o Movimento deve expandir seus ideais e sua bandeira para outros espaços. Essas estratégias dão forças ao Movimento na possibilidade de implementar e defender a luta pela terra. Fernanda Matheus lembra a participação do MST na Via Campesina, organização internacional dos trabalhadores rurais que vem lutando pela terra no mundo. Esse vínculo com a Via Campesina possibilita ao MST envolver-se numa dimensão internacional de conquistas, proporcionando contatos com outros movimentos, como por exemplo, na África, Venezuela e Paraguai. Todos os quatro entrevistados defendem que a luta pela terra deve estar atrelada a uma conjuntura internacional, porque isso fortalece os vários movimentos dando-lhes visibilidade. Todavia, de que maneira a apropriação do conhecimento na luta por espaços de atuação internacional pode contribuir para a implementação prática na conquista da terra, saúde, educação, moradia, alimentação e Projetos políticos-pedagógicos emancipadores vinculados à realidade brasileira?

Presenciamos essa possibilidade de internacionalização da luta por terra em Stédile e Fernandes (1999: 59 – 62), quando afirma a necessidade de envolver-se com as seguintes leituras: Lênin, Marx, Engels, Mão Tse-Tung, Rosa Luxemburgo, Che

Guevara, José Martí, entre outros dirigentes políticos: Fidel Castro, Sandino, Emiliano Zapata, Nelson Mandela, Ghandi, Samora Machel, Amílcar Cabral, Patrice Lumumba, Agostinho Neto e Martin Luther King.

Retomo a proposta inicial deste trabalho, onde as três formas de reconhecimento por Honneth – do amor, do direito e da estima – podem estar contribuindo para o surgimento das condições de envolvimento neste processo. Com o estabelecimento da autoconfiança, do auto-respeito e da auto-estima, é possível reconhecer-se como ser humano e sujeito de sua própria história; com desejos, sonhos e autonomia no desenvolvimento das tarefas. Deste modo, associamos a idéia de reconhecimento e de identidade, enaltecendo a mística como uma das formas de conseguí-las, não apenas ao nível das peculiaridades das histórias de vida, mas também ao PPP – formação política e pedagógica, emancipador da sociedade. Um projeto de escola que considere o conflito, o reconhecimento, o diálogo, a afetividade, a justiça, entre outros aspectos.

Carlos Estevão (2006: 32) no livro *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*, defende *uma ética da justiça conciliada com uma ética do cuidado, onde os direitos humanos se universalizam e, ao mesmo tempo, se “afetivam”*. Aborda neste documento questões acerca da discussão atual em torno da justiça e dos direitos humanos. Sinaliza para diversas possibilidades: a justiça como direito de reconhecimento e a justiça como direito de redistribuição.

Estevão (2006: 42) parafraseando Ignatieff alerta para:

o perigo de inflacionar direitos, porque tal “acaba deteriorando a legitimidade de um núcleo defensável de direitos”. E, para que os direitos humanos sejam menos imperialistas, há que torná-los mais políticos, isto é, “vistos como uma linguagem, não para a proclamação e promulgação de verdades eternas, mas como um discurso para a mediação de

conflitos”, como um discurso de “atribuição de poder moral”, até porque os seus fins (liberdade, igualdade, segurança, propriedade privada, justiça distributiva) entram em conflito freqüentemente.

Para Estevão (2006) a humanidade parece perceber com cada vez mais intensidade que a linguagem dos direitos humanos vem constantemente defendendo, de modo coerente, a *igualdade de todos os indivíduos*, mesmo que esse reconhecimento esteja vinculado a espaços de conflitos e argumentações. Afirma ainda que qualquer teoria dos direitos humanos deve estar associada a uma teoria da justiça, prevalecendo deveres e obrigações acerca do desenvolvimento e das necessidades humanas. O autor preocupa-se com a possibilidade de fragilização do direito, quando ele é utilizado para solucionar qualquer problema, como se fosse um remédio. Uma transformação que pode limitar o seu alcance.

Assim, a preocupação com os limites da implementação do Projeto político-pedagógico libertador defendido pelo Movimento está posta. As contradições estiveram sempre à vista no desenvolvimento deste capítulo, tais como: Qual a possibilidade de se viver democraticamente nos acampamentos e assentamentos, sabendo-se da permanência de valores, constantemente individualistas? Até que ponto os conflitos, de fato, têm contribuído para o crescimento pessoal e coletivo dos sujeitos? A mística, vinculada a intensos aspectos religiosos, que se estabelecem em forma de rituais (Lamentos, mártires e sofrimentos) realmente liberta? A Identidade Sem Terra e os seus conflitos internos, suas armadilhas conceituais, como vem sobrevivendo? E, por fim, o conceito de *coletivo libertador* associado ao delírio das massas, realmente liberta? Essas, talvez sejam algumas das intensas contradições vividas pelo Movimento que a partir da leitura de Honneth tentamos dialogar, pois as possibilidades de

construção de um projeto de escola emancipador que considera os aspectos mencionados acima: o conflito, o reconhecimento, o diálogo, a afetividade e a justiça, não estão completamente distantes e fora do alcance dessa escola, dos educadores e educandos envolvidos com as questões educacionais defendidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto político-pedagógico, explica Freitas (2005: 922-923), hoje assume o significado de *qualidade negociada*. Constitui um instrumento, uma espécie de pacto, entre o órgão público e o órgão gestor da rede que define compromissos e responsabilidades recíprocas. Para entender este conceito de *qualidade negociada* é importante lembrar a questão posta por Paulo Freire acerca da reforma agrária. Ao técnico agrícola não lhe cabe persuadir o camponês, estender suas técnicas, entregá-las e prescrevê-las, mas sim realizar tarefas educativas que dialoguem com outros homens sobre a realidade que os mediatiza. É o contraponto entre *estender o conhecimento até alguém* ou *comunicar-se com alguém*. Tanto o educador, quanto o técnico agrícola não devem trabalhar com a noção de domesticação dos homens, pois, cabe a cada um deles envolver-se com o conceito de comunicação e não o de extensão.

Importante é recuperar o sentido do serviço público com compromissos, de modo a estabelecer um pacto de melhoria da qualidade, primeiro porque a população atendida tem esse direito e, segundo, porque as novas formas de participação se constituem em um instrumento importante para desenvolver a contra-regulação quando o serviço público sofre a ação predadora das políticas públicas neoliberais e conservadoras.

Falar de Projeto político-pedagógico, em especial dos emancipadores, na atual conjuntura é de extrema importância para as escolas públicas da América Latina, onde o tema permanece como eixo central da discussão relacionada com a educação de

qualidade e a criação de espaços de convivência democrática. Todavia, as políticas educativas permanecem desconhecendo histórias e desconsiderando experiências de projetos emancipadores, dispersos em culturas escolares e memórias de educadores, como fatores determinantes para avaliar limites e potencialidades de inovações e mudanças significativas para todo o sistema educacional e para a sociedade. Na América Latina, ainda é o sistema público de ensino que garante a escolarização daqueles que vêm na escola pública um espaço para que seus filhos possam ser instruídos.

Com este trabalho de pesquisa foi possível analisar as relações entre as histórias de vida de quatro lideranças do MST e seu envolvimento com as lutas sociais pelo reconhecimento – identitário, na construção do Projeto político-pedagógico emancipador – formação política e pedagógica – voltado para a transformação social.

Trabalhamos com o cruzamento de vozes advindas das fontes primárias – escritas e orais – e as fontes secundárias, predominando a perspectiva da nova história cultural. Percebemos a partir dos anos 80, um recente entrelaçamento entre a história política, cultural e suas relações com as emoções, provocando um amplo debate em várias partes do mundo (Índia, Irlanda, Inglaterra, América Latina, entre outros...) com o objetivo de informar aos diferentes grupos dominados (as classes subalternas, como chamava Gramsci), seu lugar junto às elites. Embora não faltem problemas aos historiadores culturais (Burke, 2005) e embora o estudo desta pesquisa não tenha se limitado a um único método, as obras de Edward P. Thompson, Axel Honneth, Norbert Elias, Jacques Lê Goff, Hannah Arendt, Pierre Bourdieu, Elias Canetti, Marilena Chauí,

dentre outros, foram inspirações importantes para caminhar em direção às peculiaridades do nosso objeto.

Para a elaboração deste trabalho desenvolvemos dois objetivos que deram origem a dois capítulos. No primeiro capítulo: Concepções do Projeto político-pedagógico do MST constatamos, através de fontes documentais, orais e escritas, algumas das concepções teórico-filosóficas que inspiram as práticas educativas do PPP libertador e de transformação social. A seguir, analiso as possibilidades e limites do movimento de concepção e de implementação dessas idéias.

Projeto político-pedagógico

Analisando os documentos produzidos pelo MST e as entrevistas concedidas por Claudio Amaro, Hosana Oliveira, Sérgio Farias e Fernanda Matheus, foi possível perceber a considerável presença tanto de Paulo Freire, quanto de Antonio Gramsci, em especial da escola unitária e da concepção de projeto emancipador, na prática educativa de educadores e educandos do Movimento. Nos depoimentos, Freire aparece de maneira emblemática. Associam-no ao ser humano que defendeu sempre o diálogo, a igualdade e a esperança, valorizando posturas humanistas e uma prática que educa e estimula. Por outro lado Gramsci serve de apoio na elaboração dos materiais produzidos pelo MST. Sua presença é forte nas referências bibliográficas, na discussão de Estado e a construção da desejada escola pública.

Analisando os documentos orais dos quatro entrevistados e escritos, produzidos pelo Movimento, alguns limites foram percebidos. Houve idealizações em torno das propostas e da figura de Paulo Freire, além de contradições que apontam, paradoxalmente, para a pedagogia libertadora e para o autoritarismo, definido por

Hannah Arendt e que retomaremos mais adiante. Embora os educadores e lideranças estivessem envolvidos na defesa da emancipação, difícil foi lidar com atitudes egoístas e individualistas em excesso, como anteriormente reconheceu um dos entrevistados. Claudio Amaro: *uma das dificuldades é formar educadores e educadoras que entendam o nosso projeto, que desenvolvam a nossa metodologia sem personalismo e egoísmo..*

Outras limitações que contribuíram para ativar armadilhas conceituais são denunciadas nas análises dos teóricos a seguir. Embora a inspiração freireana seja grande em PPPs emancipadores latino americanos, a literatura mais contemporânea há críticas pertinentes. Aponta Peter Mayo (2004) acerca da produção teórica de Paulo Freire, que a discussão de gênero não foi devidamente aprofundada, o que seria essencial na construção do seu projeto de libertação. Garcia (2002) afirma que essas pedagogias críticas, nas quais Freire está inserido, estão associadas a discursos que tem a intenção de modelar o indivíduo, a conduta dos educadores e educandos, desenvolvendo atitudes autoritárias vinculadas às relações de poder.

Quanto a Antonio Gramsci, Soares (2000: 473, 50) afirma que: *defender a escola unitária, de caráter universal é reconhecer o papel político que ela desempenha no mundo moderno. Isso não quer dizer que a proposta gramsciana esteja pronta e acabada e não mereça um aggiornamento para ser capaz de responder aos múltiplos desafios do mundo globalizado.* Creio que a escola unitária tem ainda hoje sua relevância, pois, como afirma a autora: *o pensamento de Gramsci ainda não foi adequadamente assimilado, o que produz a falta de clareza no entendimento da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, da escola.* Peter Mayo (2004:113) aponta algumas limitações de Gramsci, acerca da construção de um projeto

contemporâneo. Afirma que é necessário estar atento para certas ausências da sua produção, tais como: uma supervalorização do proletariado industrial em detrimento da classe camponesa, na construção de uma nova sociedade. Para o autor, os limites nas obras de Freire e Gramsci não devem obscurecer as grandes contribuições acerca do potencial libertador contido em seus trabalhos. Afirma que toda produção teórica *precisa ser reexaminada, constantemente, em um processo de crítica permanente. Não importa o quanto sejam perspicazes e brilhantes, os trabalhos de Gramsci e Freire, como aqueles de outros defensores da mudança social, não estão imunes a esse processo.*

Formação pedagógica

Mantendo a referência dos documentos produzidos pelo Movimento e as entrevistas concedidas pelas lideranças, percebemos limites e possibilidades da formação pedagógica, em especial, relativa à metodologia desenvolvida pelas escolas inspiradas nos ideais defendidos por Paulo Freire. Tal formação gira em torno de posicionamentos críticos, valorizando o diálogo nas atitudes tomadas e construindo os vínculos necessários entre a pedagogia do Movimento e a transformação dos militantes envolvidos nesse processo. Todavia, Fernanda Matheus salienta que a *escola deveria ser*; ou seja, a completa implementação das propostas emancipadoras ainda estar por vir. Desconfio que os limites na implementação do projeto de transformação social defendido pelo MST estejam tanto na escola, quanto nos acampamentos e assentamentos. Diante desse limites, fazemos alguns questionamentos: Como lidar com precárias informações acerca da infinidade de assuntos produzidos na atual

conjuntura? As poucas escolas públicas com a Pedagogia do MST comprometem a formação pedagógica dos educandos?

Como afirma Apple (1982, p. 58) *as escolas não apenas 'preparam' pessoas, mas também 'preparam' o conhecimento*. Acerca da organização dos currículos, percebemos a necessidade de valorizar estratégias que partam dos conhecimentos e das histórias de vida dos educandos. Partir dessa realidade é possibilitar um envolvimento maior desses sujeitos, contribuindo, por exemplo, para a sua permanência nos bancos escolares, diminuindo a evasão escolar e possibilitando a necessária junção entre reforma agrária e educação. Para Antonio (2005, 159) *a educação e a política da cultura ligam-se intimamente quando se trata também de currículo, já que esse é sempre resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo*.

Percebemos, por intermédio dos documentos, a necessidade de estabelecer a devida relação entre teoria e prática na organização e funcionamento dos cursos. As lideranças sabem da urgência de escolas nessa perspectiva, que contribuam para a autonomia teórica e prática, dos militantes envolvidos; defendendo uma pedagogia que saiba lidar, ao mesmo tempo, com o conflito de idéias e a riqueza do conhecimento produzido. No entanto, através das entrevistas, ainda foi possível presenciar uma grande distância do que se produz teoricamente até a implementação prática, por exemplo, dos valores e ideais do Movimento, o que contribui para aprofundar as armadilhas acima apresentadas.

Acerca da relação estabelecida entre educadores e educandos, reafirma-se a necessidade de ambos os sujeitos envolverem-se nesse processo. A relação

professor/aluno é sempre uma preocupação constante. Nesse sentido, foi possível perceber a necessidade de formar o educando e o educador crítico na conquista dos seus direitos. A organização coletiva é um dos aspectos essenciais na implementação dessas propostas; e esses educadores exercem um papel muito importante na implementação coletiva do fazer pedagógico, da escola e da pedagogia do Movimento; envolvendo-se com exercícios práticos, discussões coletivas, incentivo à leitura, escrita e desenvolvendo a necessidade de falar em público. Limites também se fazem presente nesta relação, por exemplo: a formação dos educadores está aquém das necessidades do Movimento e o pouco envolvimento com atividades de leitura, escrita, cursos e palestras. Claudio Amaro lembra que: *a escola não é apenas um espaço físico, embora alguns trabalhem com essa idéia.*

Esses aspectos dificultam a implementação do PPP emancipador. Essas situações, quando constantes, enfraquecem o envolvimento coletivo e oferecem espaços para os seguintes questionamentos: é possível formar como defende o MST? Qual a distância estabelecida entre os documentos produzidos pelo MST e a prática? Esses limites sustentam a frase da educadora Fernanda Matheus: *a escola deveria ser.*

Formação política

Como dito anteriormente, a organização do PPP constrói-se a partir da interação entre a formação pedagógica e a formação política nos acampamentos e assentamentos. A formação política desenvolve-se por meio das assembléias, marchas, congressos, escolas, ocupações e cantorias. São momentos que proporcionam aprendizagens significativas e locais da formação política e cidadã.

Nessa formação política, enfatiza-se o trabalho coletivo e a cooperação como um dos aspectos predominantes nos depoimentos colhidos e no fazer pedagógico das escolas do campo. Nos cursos organizados pelo Movimento percebemos, através de práticas reflexivas, fortes vínculos com a seguinte relação: formação política, escola e vida na luta pela terra. As possibilidades de cada realidade são pensadas pelos sujeitos, utilizando-se estratégias que respeitem o seu cotidiano, suas experiências, suas culturas, tal como sugeriu Thompson (1981).

Todavia, algumas contradições foram observadas em documentos escritos, como na *Cartilha de saúde nº 5*, por exemplo, um forte discurso no coletivo idealizado e harmônico é criado; nega-se os conflitos de idéias e posicionamentos diferenciados. Essas situações podem gerar questionamentos, dúvidas e inquietações, tais como: de que maneira a organização dos acampamentos e assentamentos possibilita a formação desejada pelo Movimento? Como lidar com documentos que dão grande ênfase ao coletivo harmônico?

Trabalhando com Norbert Elias (1984), pensamos nessa oposição entre o individual e o coletivo. Percebemos que não há identidade-eu, sem identidade-nós, quando as afirmações-eu e afirmações-nós prevalecem de maneira estática. Existe um intenso e estreito entrosamento entre o individual e o coletivo, e vice-versa; um depende do outro para sobreviver. A idéia do *eu* desprovido do *nós* gera conflitos internos, nos acampamentos e assentamentos e, certamente, o autor não está preocupado com o problema isolado e individual.

O MST COMO EDUCADOR

Por meio dos documentos escritos e orais foi possível constatar que as lideranças e educadores do Movimento vêm intensificando a sua luta na conquista de escolas para todos, mas boas escolas para todos. *No caderno de educação n° 8 – princípios da educação no MST*, parte do princípio de que não há como desenvolver uma educação democrática sem investimento, criatividade e harmonia. A escola como espaço de luta, reflexão, divergências e que dê sentido à vida, contrária à tática da convergência e unanimidade, que a tudo banaliza, inclusive o real. Por intermédio desses documentos percebemos a necessidade de implementação da escola pública. Construir uma educação cidadã, numa sociedade em que a cidadania é negada a toda hora, é sempre uma luta de muita resistência. Abaixo, presenciemos dois momentos ímpares de defesa da escola hoje:

A apaixonada defesa que Rosemary Soares faz da escola existente – “a única que conhecemos, resultante das amplas lutas dos movimentos sociais” – é, no fundo, a defesa da idéia de que temos uma base para reformar a escola. Não precisamos de projetos mirabolantes dedicados a fundar uma escola toda nova, como se a que existe fosse pura inutilidade e não pudesse ser transformada. Mas é evidente que não basta simplesmente querer outra escola, como se ela estivesse ao alcance da mão, independentemente de condições concretas e projetos bem-fundamentados. (NOGUEIRA: 2000; 18)

A escola tem que contribuir para a nossa formação, possibilitar o questionamento, envolver-se com a ousadia, isso é bom eu quero, isso eu não quero é ruim, sem utilizar do autoritarismo, da imposição. Então, nesse contexto, a escola é fundamental. As escolas do MST envolvem-se diretamente com as questões políticas. Todo militante tem que estar estudando, formando, questionando, trazendo, discutindo e pesquisando, mesmo que seja PHD. Seja o que for, é necessário está a cada dia se atualizando e estudando para ensinar, aprender e a construir coletivamente o conhecimento e a formação política. (Cláudio Amaro)

Nessa escola, importante é que educadores, educandos, acampados e assentados, envolvam-se com os valores de que um outro mundo é possível, transformando coletivamente os espaços, atuando na possibilidade de uma sociedade mais justa, fraterna e humana. Uma educação em que os envolvidos possam participar das decisões a seu respeito e, dialogicamente, promover discussões e debates enquanto sujeitos críticos e conscientes da necessidade de lidar com a implementação do Projeto político-pedagógico autônomo e emancipador.

Todavia, Fernanda Matheus afirma, em sua entrevista, que essa escola ideal defendida pelo Movimento ainda não foi implementada: *“ainda não conseguimos realizá-la completamente na prática”*. As contradições postas pela própria vida, a constante marca do individualismo numa sociedade neoliberal, atitudes autoritárias, desgaste emocional, além da péssima estrutura física das escolas, material didático, bibliotecas, e demais dificuldades como salienta Hosana Oliveira: *os recursos materiais: lápis, caderno, caneta, borracha, além da divulgação da pedagogia do MST*. Todas essas questões contribuem para reafirmar a frase de Fernanda Matheus: *ainda não conseguimos realizá-la completamente na prática*.

Para contemplar o segundo objetivo deste trabalho de pesquisa produzimos o segundo capítulo: *Reconhecimento, Identidade Sem Terra e Mística: as relações democráticas e os conflitos*. Investigamos, através das fontes escritas e orais, as histórias de vida das lideranças, suas memórias, heranças familiares e vida cultural, constitutivas de suas lutas pelo reconhecimento-identitário. Percebemos relações que

puderam sustentar novas formas de coesão social, predominando ambientes democráticos e o trabalho coletivo. Esses aspectos são importantes na implementação do Projeto político-pedagógico emancipador, vivenciados na formação política e pedagógica das escolas dos assentamentos e acampamentos do MST.

Mística

Na construção deste capítulo, foi possível perceber, aspectos relevantes acerca das possibilidades de envolvimento com a mística. As quatro lideranças, em seus depoimentos, defendem a necessidade e a importância de conhecê-la. Parece haver um consenso de que viver intensamente a mística é envolver-se com a formação política e pedagógica, com a razão e a emoção, com os desejos e os sonhos que – acampados e assentados, educadores e educandos, lideranças, homens e mulheres, jovens e idosos – carregam. A mística movimentava o cotidiano, refletia sobre sua realidade e as possibilidades de conquista da terra, a organização da escola, além das diversas situações de desesperos e conflitos.

Todavia, há limites nos depoimentos e documentos. Intensas relações foram estabelecidas entre determinados comportamentos religiosos e a mística. Os quatro entrevistados possuem vínculos fortes com a Igreja Católica, em especial com a Comissão Pastoral da Terra – CPT. Tal como explica Canetti (1983): *(...) diálogo com as religiões de lamentação e seus rituais, apresentados sempre de maneira exatamente idêntica. (...) A crença de um homem que pereceu injustamente, a história de uma perseguição.* É possível que existam ligações entre a mística e religiões que se estabelecem em forma de rituais atrelados aos mártires e ao sofrimento. Na mística, quando se relembra a morte injusta de trabalhadores rurais, as perseguições, os

massacres, as marchas, é provável que tenham a intenção de reviver e despertar sentimentos. Assim, alguns questionamentos se fazem presentes. É possível pensar no projeto emancipador associado a esses aspectos religiosos, com essas estratégias, de sofrimento? Como lidar com a idéia do *coletivo libertador* associado ao delírio das massas? .

Identidade Sem Terra

A construção da Identidade Sem Terra relaciona-se com a valorização dos trabalhadores rurais na luta por terra e pela educação. Algumas situações de desrespeito permitem a esses sujeitos o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar. Segundo Honneth (2003) *a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento. (...) Esses elementos negligenciados podem dar novo rumo à teoria social crítica, agora ancorada no processo de construção da identidade pessoal e coletiva.* A construção dessa Identidade Sem Terra vincula-se à luta pelo PPP emancipador, aos conflitos de idéias e valores. Bernardo Mançano (2000) afirma: *ninguém obriga ninguém a ocupar terra. Essa é uma decisão pessoal de quem diz: eu não quero mais viver na miséria, quero mudar a realidade. Essas pessoas se organizam, se tornam sem-terra, portanto, se tornam MST.* Todavia, numa sociedade marcada predominantemente pelo individualismo, como lidar com as condições subjetivas de cada indivíduo? Como fica o envolvimento particular dessas pessoas com a Identidade Sem Terra? Os conflitos internos presentes?

Democracia

Educadores, lideranças, acampados e assentados, defendem a organização de espaços que possibilitem o diálogo, a troca de idéias, a conquista da autonomia e emancipação. Essas estratégias podem fortalecer os vários movimentos sociais, dando-lhes visibilidade. Entretanto, algumas questões aparecem neste trabalho. Esses sujeitos, constantemente, reafirmam que na atual conjuntura política, econômica e social, os ideais democráticos vem sendo subestimados numa relação mais ampla de projetos e de poder. Questionam a possibilidade de construção dos valores democráticos, sabendo-se da permanência de inúmeras atitudes individualistas.

Para Chauí (2001:300), a indústria política provoca alterações importantes na idéia de representação (liberal) que comprometem a idéia de democracia. Por um lado passa a depender de sofisticados procedimentos estatísticos para “captar opiniões” e por outro lida com sentimentos, emoções e um mínimo de reflexão. Esta sondagem nascida no contexto do consumo, não visa apenas captar desejos e temores, mas produzir opiniões. A demanda é emocional, mas a oferta pretende ser a expressão racionalizada das emoções, isto quer dizer que a opinião é produzida pelos vendedores da mercadoria política. Os cidadãos despolitizados imaginam que com a expressão em público de suas angústias e de seus medos se convertem em sujeitos políticos ativos. Como se o desabafo pudesse elidir a impotência sócio-política no exato momento em que a deixa aparecer em público. Podemos indagar se os movimentos sociais e populares que agem como contra-poderes sociais não seriam uma pista desse envolvimento e dessa articulação.

Uma das marcas características da ideologia, de acordo com Chauí (2001:308) consiste em substituir o discurso e a prática de sujeitos determinados por discursos e práticas *para tais sujeitos*. Não basta afirmar a importância da liberdade e da participação para que a autonomia se efetue é preciso redefinir o sentido de ambas. A diferença intrínseca dos direitos contrapõe-se com a identidade dos interesses de vários movimentos sociais e que pedem uma articulação. Com isso passo a perguntas que gostaria de deixar colocadas na esperança de que o debate ampliado do problema nos ajude a clarificá-lo:

A autonomia pode ser considerada uma discussão e uma prática de democracia como forma de existência social e não apenas como regime político? A autonomia pode ser considerada um processo de quebra de divisão entre dirigentes e dirigidos, entre cultos e incultos, pela redefinição da cultura, da democracia cultural (como direito de produzir cultura) e da desmontagem do laço que une competência técnico-científica e direito ao poder? (Chauí: 2001; 308).

Conflitos

Para acompanhar parte da complexa trama, que envolve os processos histórico-sociais vivos que estão presentes na concepção, construção e implementação do PPP do MST, foi essencial conhecer parte de seus conflitos e distorções, ora mais internos, ora mais externos.

A escola está envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma economia capitalista autoritária e ao Estado liberal. Ela gera descontentamento diante ao desemprego de amplas camadas urbanas com ensino secundário e superior. Historicamente, a escolarização universal da escola de “massas” tem sido instrumento

para suprimir, desativar ou mitigar as grandes contradições e fontes potenciais de conflitos da sociedade, cujos cenários fundamentais são do campo da economia e da política pública. Elas não têm falhado nesse empreendimento e o êxito tem sido obtido em boa parte, não apenas pelo abafamento ou supressão das contradições existentes, mas também, pelo deslocamento e processo de dar-lhes novas formas homogêneas a um feixe heterogêneo de possibilidades, fazendo surgir novas formas de conflitos. Todavia não podemos pensar a escola como mero instrumento passivo a serviço do Estado, do capital ou de outro poder externo. (Enguita: 1989, 217 a 219).

Por contradição, explica Thompson, quero dizer, primeiro o conflito entre o modo de vida e as normas da comunidade local e ocupacional da sociedade “envolvente”. Em segundo lugar, conflitos são as maneiras pelas quais o caráter essencialmente explorador das relações produtivas se torna experiência vivida, dando origem à manifestação de valores antagonistas e a uma ampla crítica do senso comum do poder. As formas de dominação e de organização sociais têm sido sempre um desdobramento do conflito. A transformação da vida material determina as condições dessa luta e parte do seu caráter, mas o resultado específico é determinado apenas pela luta em si mesma, ou seja, pelo fato de as alterações produtivas serem vivenciadas na vida social e cultural, de repercutirem nas idéias e valores humanos e de serem questionadas nas ações, escolhas e crenças humanas. Portanto, é importante considerar que há conflitos que residem em contradições de valores e de crenças peculiares, mais internas ao MST, tais como: contradição entre a proposta pedagógica emancipadora e alguns traços autoritários presentes no fazer de acampados e assentados. Diante dessas questões, até que ponto, esses conflitos contribuem para o crescimento pessoal e

coletivo dos sujeitos? Por fim, como os educadores lidam com as adversidades da prática pedagógica?

Mesmo com claros limites na implementação do PPP libertador defendido pelo Movimento percebemos que a construção desse Projeto e da escola emancipadora considera o conflito, o reconhecimento, o diálogo e a justiça, e não estão distantes do alcance de educadores e educandos, acampados e assentados, adultos e crianças, homens, mulheres e lideranças. Reconhecem seus direitos e sabem da necessidade de envolver-se com uma boa escola pública para todos, pois, além da ética ser preservada, é um direito constitucional.

Portanto, mesmo que de maneira tímida, acreditamos que podemos manter a nossa hipótese inicial de trabalho entrelaçada aos textos de Axel Honneth, Caldart e Linhares, associando-a às seguintes esferas de pensamento em Honneth - A primeira, a esfera emotiva, o reconhecimento do amor, ser respeitado enquanto ser humano, permitindo ao indivíduo uma confiança em si mesmo. A segunda, a esfera da estima social, de ver suas histórias de vida reconhecidas, fortalecendo a auto-estima. A terceira e última, a esfera jurídico-moral, o reconhecimento jurídico, o direito à posse da terra. Esses aspectos estão vinculados às questões educacionais defendidas no MST em sua relação com a luta por projetos emancipadores. Interessam-lhe conflitos originados do desrespeito social e do ataque à identidade pessoal ou coletiva, suscitando ações que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo, como uma força moral que impulsiona novos movimentos.

Percebemos que o envolvimento em determinados conflitos, por terra, moradia e educação, está associado ao desrespeito individual e coletivo que o ser humano sofre.

Concordamos com Honneth, que existem intensas ligações entre o surgimento de movimentos sociais e as atitudes de desrespeito acerca da violação de direitos, pois os protestos fazem parte da resistência em modificar o quadro de desigualdade presente nas relações estabelecidas. Os conflitos estão associados aos sentimentos coletivos de perdas e injustiças.

Caldart no texto: *Ser Educador do povo do campo* (2002: 132), afirma que as lutas no campo têm contribuído para que os sujeitos envolvidos neste processo conquistem seus direitos, valorizem as relações humanas e a solidariedade, enfrentando as desigualdades e injustiças presentes nesses espaços.

Com Célia Linhares (1997: 08), associamos o Projeto político-pedagógico das escolas do MST com a luta por reconhecimento, analisando as urgências educacionais sob o viés do coletivo. Assim, *o problema que era de cada um e cada uma ganha um reconhecimento da comunidade e abre um espaço para ser tratado em sua especificidade escolar, mas norteado pelo projeto maior que une a todos.*

Com essa hipótese, entendemos que foi possível perceber o vínculo entre a luta por terra e escola – presente na defesa de projetos emancipadores de educação pública para todo o país – por outro lado percebemos a importância de retomar algumas das desconfianças sobre o nosso trabalho, afinal, a autocrítica não poderia faltar, referenciados pelo saudoso educador e comprometido intelectual, Bento Prado Júnior, (1984: 29 e 30) que recentemente nos deixou. Para finalizar, faço nossa as palavras desse extraordinário teórico, em seu artigo sobre: *a educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão:*

(...) 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. (p. 29)

(...) várias de nossas ilusões sofreram um considerável abalo. Sugeri que os especialistas em educação não se restabeleceram por completo do choque recebido ou que nenhum esquema veio a ocupar o lugar do ideário liberal, perempto, com o qual se comprometera a esquerda. O fato, de que uma certa esquerda só consegue reativar velhos fantasmas, é apenas uma contraprova do que digo.

– Mas isso é dizer pouco, quer do ponto de vista da teoria, quer do ponto de vista da prática, onde a urgência (principalmente em nosso País) é gritante.

– É claro. Mas quando Platão decidia que a virtude podia ser ensinada, ele não dizia *demais*? Sem apresentar qualquer proposta, nós nos limitamos a ressaltar dificuldades que não podemos ignorar. Talvez, pelo menos, tenhamos reunido condições para provocar uma reflexão sobre uma frase de Gramsci, de que falamos há pouco, tão importante quão pouco conhecida. Trata-se de uma frase, publicada nenhures, mas minuciosamente comentada por Jorge Luis Borges, em sua *Ficciones II*. Gramsci *diria*: “Se L’intellettuale orgânico non é propriamente un’intellettuale, diverrá necessariamente um fisiológico. Ou, para encerrar com uma citação mais acadêmica, passemos a palavra a Hannah Arendt, no livro *Entre o Passado e o Presente*: “no entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo...”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- . ABRAMOVAY, R. *Nova forma de luta pela terra: acampar*. Revista Reforma Agrária. (Campinas), v. 15, 1985.
- . __ *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. SP: Hucitec / Editora da Unicamp, 1992.
- . ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.
- . ANTONIO, Clésio A. *Decisões curriculares no Estado do Paraná: primeiras reflexões sobre as intervenções oficiais em renovações político-pedagógicas*. In: Educação, currículo, ensino e formação de professores. Organização de Alexandra Santos Pinheiro, Francisco Beltrão: UNIOESTE. 2005.
- . APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- . ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- . ARROYO, Miguel. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1995.
- . ARROYO, Miguel G. & Bernardo Mançano Fernandes. *A educação básica e o movimento social do campo* – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº2.
- . ARROYO, Miguel G.; Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo* – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº5.
- . AZEVEDO, Fernando Antonio. *As ligas camponesas*. RJ: Paz e Terra, 1982.
- . BALDUÍNO, Dom Tomás. Prefácio. In: STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

- . BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. RJ: Jorge Zahar Ed., 1999.
- . BEISIEGEL, Celso de Rui. (1979). *Cultura do povo e educação popular*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo.
- . ___ *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- . ___ *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática, 1984.
- . ___ *Uma campanha de Educação de Adultos no Brasil*. Pesquisa e Planejamento, São Paulo. *Publicação CEPE* - Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1965.
- . ___ *A educação de adultos no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1972.
- . ___ *Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos*. ANPED, XIX Reunião Anual, 1996.
- . ___ *O Plano Nacional de Educação*. Cadernos de Pesquisa. SP, Fundação Carlos Chagas, n° 106, mar. 1999, p. 217-231.
- . BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. SP: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).
- . ___ *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. SP: Brasiliense, 1994.
- . BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, n° 3.
- . BETTO, Frei. *Crise da modernidade e da espiritualidade*. UNESP: Presidente Prudente, 2001.
- . BEZERRA Neto, Luiz. *Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 67).
- . BLOCH, Marc & Lucien Febvre "*Annales d'histoire économique et sociale*". 1929.

- . ___ *Introdução à História*. SP: Coleção saber, publicações Europa-América, 1974.
- . BICALHO, Ramofly dos Santos. *Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense*. Campinas: Editora Komedi, 2005.
- . BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1985.
- . ___ *O que é método Paulo Freire*. SP: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos; 38).
- . ___ *O educador: Vida e Morte*. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982.
- . BRANFORD, Sue. *Rompendo a cerca: a História do MST*. São Paulo: Casa Amarela, 2004.
- . BOGO, Ademar. (org) *MST: Caderno de cultura n° 1 – gerações: coletâneas de poesias*. SP: 2002.
- . ___ *O vigor da Mística*. Caderno de Cultura n°2 MST, SP: 2002.
- . ___ *MST – caderno de formação n° 31 – O movimento camponês no Brasil e a luta pela reforma agrária*. SP: 1999.
- . BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. SP: Companhia das Letras, 1994.
- . BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- . BURKE, Peter. (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. SP: Unesp. 1992.
- . ___ *O que é a história cultural?* SP: Editora Zahar, 2005.
- . CALDART, Roseli Salete. *Sem Terra com Poesia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- . ___ *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- . ___ *Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- . ___ *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo*. In: Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n°5.

- . ___ *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, nº 4.
- . ___ *O “currículo” das escolas do MST*. In: Revista de Educação da Prefeitura Municipal de Mauá, São Paulo, 2000.
- . ___ *A escola do campo em movimento*. In: Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.
- . CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles & MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- . CANDAU, Vera. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação*. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.
- . CANETTI, Elias. *Massa e poder*. São Paulo: Ed. Universidade de Brasília, 1983.
- . CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papyrus, 1991
- . CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Jovens e participação política*. In: Juventude e escolarização (1980-1998), coordenação de Marília Spozito, Brasília, MEC/INEP/Comped, 2002.
- . CHAUI, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* SP: Brasiliense, 2001 (Coleção primeiros passos; 13)
- . ___ *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- . CHAVES, Christine de Alencar. *A marcha nacional dos sem-terra: um estudo sobre a fabricação do social*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: UFRJ, 2000.
- . COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. SP: Cortez, 2000.
- . ___ *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. SP: Cortez, 1996.
- . ___ *Democracia e socialismo*. SP: Cortez, 1993.
- . CRUZ, Sérgio Amâncio. (1987). *A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

- . DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. *Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais*. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com histórias de vida*. SP: vértice, 1988.
- . DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia científica*. SP: Atlas, 1994.
- . DE ROSSI, V.L.S. *Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004.
- . ___ *Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário*. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 319-337, dez. de 2003.
- . ___ *Mudança com máscaras de inovação*. *Educação e sociedade* 92, v. 26, número especial - 2005. 61, p. 935-957.
- . ___ *Coordenador Pedagógico – tecelão do Projeto Político-Pedagógico*. In: Adriana Alves Fernandes Vicentini, Inês Henrique dos Santos, Ronaldo Alexandrino (organizadores). *O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimento*. Campinas, SP: Graf. FE, 2006.
- . ELIAS, Norbert. *Sociedade dos indivíduos*. RJ: Zahar, 1994.
- . ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. RJ: Artes médicas, 1989.
- . ESTEVÃO, Carlos V. *Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização*. In: MOREIRA, Antonio Flávio & PACHECO, José Augusto (orgs.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Portugal. Porto Editora: 2006. (Coleção currículo, políticas e práticas 26).
- . FELINTO, Marlene. *Entrevista*. In: *Revista Caros Amigos* Ano VII nº 80 nov. 2003.
- . FERNANDES, Bernardo Mançano e ARROYO, Miguel Gonzáles. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n.º 2.
- . FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: formação e territorialização em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- . ___ *Movimento Social como Categoria Geográfica*. SP: Terra Livre, nº 15, 2000.
- . ___ *Questão Agrária, Pesquisa e MST*. SP: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 92).

- . ___ *A modernidade no campo e a luta dos Sem Terra*. Revista de Cultura Vozes, n. 1, ano 90. Ed. vozes. Petrópolis, 1996.
- . ___ *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- . ___ *Entrevista: O historiador do Movimento*. In: Revista Caros amigos especial. Número 6 outubro de 2000. MST.
- . FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- . FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. SP: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 14).
- . ___ *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. SP: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época; v. 95).
- . FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. SP: Cortez, 1991.
- . ___ *A Pedagogia da Esperança*. SP: Paz e Terra, 1993.
- . ___ *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1997.
- . ___ *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1975.
- . ___ *A Importância do ato de ler*. em três artigos que se completam SP: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 13)
- . ___ *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1983.
- . ___ *Política e educação*. SP: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 23)
- . FREIRE, Paulo e Frei Beto. *Essa escola chamada vida*. RJ: Ática, 1988.
- . FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- . FRAGOSO, Maria Beatriz. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da universidade*. RJ: Dissertação de Mestrado defendida na UFF, 2001.
- . FREUD, Sigmund. *Psicologia das Massas e a Análise do eu*. São Paulo: Standard Brasileira, (originalmente publicado em 1921).
- . ___ *O futuro de uma ilusão*. São Paulo: Standard Brasileira, (originalmente publicado em 1927).

- . FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- . GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. SP: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.
- . __ *Convite à leitura de PAULO FREIRE*. SP: Editora Scipione, 1998.
- . GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- . GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. RJ: Vozes, 2002.
- . GARCIA, Regina Leite (org). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 6)
- . __ *Aprendendo com os movimentos sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- . GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- . GIROUX, Henri. *Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar*. In: A educação no século XXI, Imbernon, organizador, Artmed, 2000.
- . GNERRE, Maurizzio. *Linguagem, Escrita e Poder*. SP: Martins Fontes, 1987.
- . GOES, M. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. RJ: Civilização Brasileira, 1980.
- . GOHN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v.5).
- . __ *Mídia, Terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- . __ *Os Sem-Terra, Ongs e Cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- . __ *História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.
- . __ *Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 2002.
- . GORGEN, Frei Sérgio e STÉDILE, João Pedro. (orgs.) *Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991.

- . GRACIANI, Maria Stela Santos. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 1996.
- . 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.
- . __ *Cadernos do Cárcere*: caderno 4-XIII; 12-XXIX.
- . HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudanças*. Lisboa, McGraw Hill, 2000.
- . HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. SP: Companhia das Letras, 1995.
- . __ *Sobre História*. SP: Companhia das Letras, 1998.
- . HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. SP: Ed. 34, 2003.
- . JESUS, Maria de. *Educação de jovens e adultos/as no MST: a experiência do Ceará*. Ijuí/RS: Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2001.
- . KOLING, Edgar J & MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma Educação Básica do Campo*. nº 1. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.
- . KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo & CALDART, Roseli Salette (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, nº4.
- . KONDER, Leandro. *O que é dialética*. SP: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 23)
- . LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. SP: Cortez, 1999. (Coleção questões de nossa época; v. 70)
- . LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2ª ed., Campinas: UNICAMP, 1992.

- . LEHER, Roberto. *Movimentos sociais, democracia e educação*. In: SEMERARO, Giovanni & FÁVERO, Osmar. (orgs.) *Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- . LE VEN, Michel Marie. *História oral de vida: o instante da entrevista*. In: Revista Varia História, BH, nº 16, set/96.
- . LINHARES, Maria Yeda e SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *História da agricultura brasileira*. SP: Brasiliense, 1981.
- . LINHARES, Célia Frazão Soares (org). *Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. SP: Cortez, 2001.
- . ___ *Sem Terra. Mas com educação*. Jornal Folha Dirigida, 2005.
- . ___ *Saberes docentes – da fragmentação e da imposição à poesia e à ética*. In: *Movimento*, n. 2, set. de 2000.
- . ___ *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. 2ª ed. RJ: Agir, 1997.
- . ___ *MST: um projeto de Brasil, um projeto de escola*. In: Em Tempo – Jornal da faculdade de educação da UFF, ano 2 – nº2, Dezembro de 1997.
- . LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.
- . MANACORDA, Mário A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1990.
- . MARCON, Telmo. *Acampamento Natalino: história da luta pela reforma agrária*. Passo Fundo: Ediupf, 1997.
- . MARTINS, José. de Souza. *Caminhada no Chão da Noite: Emancipação Política e Libertação nos Movimentos Sociais no Campo*. SP: Hucitec, 1989.
- . ___ *Expropriação e Violência: A Questão Política no Campo*. SP: Hucitec, 1982.
- . ___ *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- . MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos (trabalho alienado)*. In: Fromn, E. *Conceito Marxista de Homem*. Rio. Zahar, 1983.
- . MARX, Karl e ENGELS, F. *A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach*. SP: Moraes, 1984.
- . MASSELLI, Maria Cecília. *Extensão Rural entre os sem-terra*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

- . MAURO, Gilmar & PERICÁS, Luis Bernardo. *Capitalismo e luta política no Brasil: na virada do milênio*. São Paulo: Xamã, 2001.
- . MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- . MEDEIROS, Leonilde Servolo de. *Luta por terra e assentamentos rurais*. Rio de Janeiro, FINEP/CPDA/UFRRJ, 1997.
- . ___ *Assentamentos rurais – uma visão multidisciplinar*. SP: Unesp, 1994.
- . MENEZES Neto, Antonio Júlio de. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quarter, 2003.
- . ___ *Os princípios unitários na escola técnica do MST*. In: Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.82-95, Jan/Jun 2003.
- . MÉSZAROS, István. *A crise estrutural do capital*. In: *Revista Outubro* (4). São Paulo: Xamã, 2000.
- . MINAYO, M. Cecília (org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- . ___ *Introdução à Metodologia da Pesquisa Social*. Parte I: Conceitos Básicos. In: *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. SP/RJ: Hucitec/Abrasco, 1996.
- . MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. SP: Editora Ática, 2001. Série Princípios.
- . MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (organizadoras). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 5.*
- . NEVES, Delma Pessanha. *Assentamento rural: reforma agrária em migalhas*. Niterói, EDUFF, 1997.
- . NOBRE, Marcos. *Apresentação*. In: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. SP: Ed. 34, 2003.
- . NOGUEIRA, Marcos A. *Prefácio*. In: SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

- . NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- . OFFE, Claus. *Contradictions of the Welfare State*. in: Almerindo Afonso. *Avaliação educacional*, RJ: Cortes Editora, 2000.
- . ____ *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Madri, 1992.
- . OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Geografia das lutas no campo*. SP: Contexto, 1996.
- . PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"*. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com histórias de vida*. SP: vértice, 1988.
- . PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- . POLLACK, Michael. *Memória e Identidade social*. *Revistas Estudos Históricos*. RJ, vol 5, nº10, 1992, p. 201.
- . PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. In: Revista do programa de estudos pós-graduados em História, PUC-SP, Nº 15, abril/97.
- . ____ *Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade*. In: Revista do programa de estudos pós-graduados em História, PUC-SP, Nº 14, fev/97.
- . ____ *O que faz a História Oral diferente*. In: Revista do programa de estudos pós-graduados em História, PUC-SP, Nº 14, fev/97.
- . ____ *Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade*. In: Revista do programa de estudos pós-graduados em História, PUC-SP, Nº 14, fev/97.
- . PRADO, Adonia Antunes. *Terra e trabalho escravo: violência e impunidade*. Niterói: UFF, 2002.
- . 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.
- . PRONERA – *Nossa terra, nossas vidas: um encontro na história*. RJ, 2000.

- . RAPOZO, Maria da Conceição. *A dimensão pedagógica dos movimentos sociais no campo*. São Luís – MA: Edufma, 1999.
- . REVISTA Alfabetização e Cidadania. n° 6: Educação de jovens e adultos e direitos humanos; n° 7: Educação de jovens e adultos e trabalho; n° 11: Práticas educativas e a construção do currículo.
- . RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. SP: Companhia das Letras, 1995.
- . SALGADO, Sebastião. *Terra*. SP: Companhia das Letras, 1997.
- . SAMPAIO, Plínio de Arruda. In: *MST – XVII encontro estadual, textos para estudo e debate*. Iaras, SP: 2001.
- . SANTOS, Boaventura Sousa. *As tensões da Modernidade. Fórum Social Mundial, Biblioteca das alternativas*, 2001 (<http://www.forumsocialmundial.org.br>).
- . SANTOS, Raimundo (org). *Questão Agrária e Política*. RJ: Editora da UFRRJ, 1996.
- . ___ *Política e reforma agrária*. RJ: Mauad, 1998.
- . SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares*. SP: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2000.
- . SAVELI, Esméria de Lourdes. *a proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária*. Publicado pela UEPG, 2000.
- . SAVIANI, Dermeval. *A Nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- . ___ *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- . ___ *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)
- . SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade cível: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- . ___ . *A primavera dos anos 60 – A geração do Betinho*. RJ: Ed. Loyola, 1994.
- . SEMERARO, Giovanni & FÁVERO, Osmar (orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- . SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

- . STÉDILE, João Pedro. *A Questão Agrária no Brasil*. SP: Atual, 1997.
- . ___ *Latifúndio: o pecado agrário brasileiro*. SP: MST, 2003.
- . ___ *Entrevista*. In: Revista Caros amigos especial. Reforma Agrária: vai ou não vai? Número 18 de setembro de 2003.
- . STÉDILE, João Pedro. & GORGEN, Frei Sérgio. – *A luta pela terra no Brasil*. SP: Scritta Editorial., 1993.
- . STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.
- . TARSO, Paulo. *Os heróis da resistência*. Disponível em: www.mst.org.br
- . TIERRA, Pedro. *Poesia*. In: BOGO, Ademar. (org) *MST: Caderno de cultura n° 1 – gerações: coletâneas de poesias*. SP: 2002.
- . THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- . THOMSON, Alistair. *Recompondo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias*. In: Revista do programa de estudos pós-graduados em História, PUC-SP, N° 15, abril/97.
- . TODOROV, Tzvetan. *Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX*. SP: Arx, 2002.
- . TOURAINE, A. *Os Novos Conflitos Sociais*. *Lua Nova*. São Paulo: Marco Zero, nº 17, jun. 1989.
- . VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e Educação superior: Projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.
- . ___ *Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola*. In: Fonseca, M. (Org.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.
- . ___ *Arte e manhas do PPP, cadernos cedes*, 2003.
- . ___ *Projeto Político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.
- . VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

- . VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com histórias de vida*. SP: vértice, 1988.
- . ___ *A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente*. In: Ciências sociais hoje, 1989, Vértice/ANPOCS.
- . VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes & GIGLIO, Zula Garcia. *A arte de recriar o passado: história oral e velhice bem-sucedida*. In: NERI, Anita Liberalesso. (Org.) *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

. FONTES PRIMÁRIAS

- . MST – *Agenda Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. SP, 1987.
- . MST – *A História da luta pela terra e o MST*. SP: Expressão Popular, 2001.
- . MST – *A Reforma Agrária que precisamos*. SP, 2003.
- . MST – *Boletim da Educação: Educação no MST: balanço 20 anos*. SP: 2004
- . MST – *Boletim da Educação: Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às escolas*. SP, 2001.
- . MST – *Caderno de Educação nº 2 – Alfabetização*. SP: 1998.
- . MST – *Caderno de Educação nº 3 – Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*. SP: 1994.
- . MST – *Caderno de Educação nº 4 – Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem*. SP: 2000.
- . MST – *Caderno de Educação nº 5 – Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática*. SP: 2000.
- . MST – *Caderno de Educação nº 6 – Como fazer a escola que queremos: o planejamento*. Porto Alegre: 1995.
- . MST – *Caderno de Educação nº 8 – Princípios da Educação no MST*. São Paulo, 1999.

- . MST – Caderno de Educação n° 9 – *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental*. São Paulo, 2000.
- . MST – Caderno de Educação n° 11 – Educação de jovens e adultos: sempre é tempo de aprender. São Paulo, 2003.
- . MST – *Caderno de Educação n° 13 Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001* (edição especial) SP: 2005.
- . MST – Caderno do educando – Pra soletrar a liberdade n° 1: *Nossos Valores*. São Paulo, 2000.
- . MST – Caderno do educando – Pra soletrar a liberdade n° 2: *Somos Sem Terra*. São Paulo, 2001.
- . MST – Caderno de formação n° 18 – O que queremos com as escolas dos assentamentos. SP: 1993.
- . MST – Caderno de formação n° 25 – Preparação dos encontros estaduais e 9° encontro nacional MST. SP: 1998.
- . MST – *Caderno de formação n° 31 – O movimento camponês no Brasil e a luta pela reforma agrária*. SP: 1999.
- . MST – *Cadernos do ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro: Método pedagógico*. Ano IV - n°9 – Veranópolis: RS, 2004.
- . MST – *Cadernos do ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro: Projeto pedagógico*. Ano I - n°2 – Veranópolis: RS, 2001.
- . MST – *Canções da luta*. São Paulo, 1992.
- . MST – *Cartilha de saúde n° 5. construindo o conceito de saúde do MST*. São Paulo, 2000.
- . MST – Coleção Fazendo Escola: Escola Itinerante em Acampamentos do MST. SP: 1998.
- . MST – Coleção Fazendo Escola n° 2 – Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST. Porto Alegre: 1999.
- . MST – Coleção Fazendo História n° 7– História do menino que lia o mundo. Veranópolis – RS: 2001.

- . MST – Coleção Fazendo Escola: *Construindo o Caminho numa escola de assentamento do MST*. RS, 2001.
- . MST – *Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder*. SP: 2003.
- . MST – Desafios da formação. São Paulo: 2003.
- . MST – *XVII encontro estadual*, textos para estudo e debate. Iaras, SP: 2001.
- . MST – 18º encontro estadual MST, textos para debates. Ubatuba, SP: 2002.
- . MST – *Desenhando o Brasil*. São Paulo, 1999.
- . MST. Gênese e desenvolvimento do MST. Caderno de formação, nº 30. São Paulo: 1998.
- . MST – *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. SP, 2000.
- . MST – *Mulher Sem Terra*. São Paulo, 2000.
- . MST – *Nossa terra, nossas vidas: um encontro na história*. RJ, 2000.
- . MST – Paulo Freire: um educador do povo, abril de 2001.
- . MST – Programa de qualificação e resistência do pequeno produtor do Pontal. São Paulo, 2001.
- . MST – *Reforma Agrária: Por um Brasil sem Latifúndio*. Brasília, 2000.
- . MST – *Site oficial: <http://www.mst.org.br>*.
- . MST – *Sem Terra: as músicas do MST*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1996.
- . MST – *Terra e Vida*. São Paulo, 2003.
- . MST – *Um projeto popular para a agricultura brasileira*. SP, 2001.
- . REVISTA Caros amigos especial. Número 18 de setembro de 2003. Reforma Agrária: vai ou não vai?
- . REVISTA Caros amigos especial. Número 6 outubro de 2000. MST.
- . REVISTA Sem Terra. Ano I, nº 3 Jan/Fev/Mar. 98.

ANEXOS

1 – AS ENTREVISTAS

Bloco I – Identificação do entrevistado

Nome:

Idade:

Onde e quando nasceu?

Casado?

Filhos?

O que fazem?

Sua profissão / formação profissional:

Remuneração:

Freqüentou escolas? Quais? Até que nível?

Qual a importância da sua formação profissional para atividade que desempenha?

Bloco II – Heranças familiares

Origem dos avós, cidades, estados:

Condições de trabalho antigas e atuais:

Quais as pessoas mais próximas e as mais distantes de ti?

Bloco III – Vida cultural

Lazer:

Tempo livre:

Religião?

Namora?

Leituras? Quais?

Assiste TV? O que assiste?

Teatro? Cinema? O que gosta mais?

Gosta de escrever? Já escreveu algo?

Bloco IV – Memória

A) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

História de vida do militante:

Antes do MST houve outras lutas? Quais? Com quem? Quando?

Por que você entrou no MST?

Quando foi? Quais seus companheiros mais próximos?

Quais seus objetivos?

B) Sobre a Identidade

Principais conquistas: pessoais e coletivas.

Dificuldades pessoais enfrentadas.

Como é desenvolvido o trabalho coletivo?

C) Sobre o conflito de valores, idéias e interesses.

Quais os conflitos mais freqüentes? Por que existem em sua opinião?
Você acha que o conflito de idéias, ou ponto de vistas diferentes contribuem ou atrapalham as relações?
Sobre a sua consciência política. Quando se interessou pela política?
Você é de esquerda? O que isso significa?
Você acredita na democracia? O que é isto?
Fale sobre a importância das lutas internacionais.
As relações com o governo atual e anteriores?
Pessoas que mais admira?
D) Fale sobre a importância e a necessidade da mística?

Bloco V – Assessorias o Movimento:

Quais? Quanto tempo dedica? Qual sua opinião?

Bloco VI – Sobre o Projeto Político Pedagógico do MST

A organização da escola.

A metodologia utilizada

Concepção?

Objetivos?

Dificuldades?

Possibilidades?

O que de significativo não foi comentado e que gostaria de falar?

Quais os livros estão sendo lidos por você?

Bloco VII - Educação

- 1) Como se dá a questão da disciplina no Movimento, tendo em vista que os jovens de hoje não compartilham muito de regras?
- 2) Quais são as características mais valorizadas na formação do educador/a e do educando/a?
- 3) O que você como educador/a julga importante para a sua formação?
- 4) Qual a importância da cultura popular?
- 5) Gostaria que fizesse algumas considerações sobre a relação entre a educação e a reforma agrária.
- 6) Quais os seus objetivos e sonhos quando pensa na importância da escola e da formação política?
- 7) Qual a maior dificuldade encontrada para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos?
- 8) Fale sobre a pedagogia do MST?
- 9) Como seria colocar na prática a escola a serviço do Movimento?
- 10) Quais as contribuições que o educador e a educadora podem dar para a pedagogia do MST?
- 11) Como os pais, os jovens e adultos participam da escola e como ela se entrosou na vida de todos os militantes?
- 12) Como é que se opera a formação política do militante e como eles lidam com o conflito?