

Os Princípios Pedagógicos do MST e o Método de Alfabetização de Paulo Freire: um pensar-fazer libertador para a Educação NO/DO Campo

Maria Gabriela Lopes da Silva¹

Cinthyia Torres Melo²

Maria Fernanda dos Santos Alencar³

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão sobre os Princípios Pedagógicos da educação do MST e a Proposta Pedagógica do Método de Alfabetização de Paulo Freire, buscando refletir as bases pedagógicas que fundamentam a educação para um pensar-fazer libertador para a população do campo. Para tal, se discute como acontecem as relações entre os princípios e a pedagogia do método a partir das concepções do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do pedagogo Paulo Freire. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi a abordagem qualitativa do tipo bibliográfica realizada nas seguintes produções escritas: Caderno de Educação n° 8 (1996) do MST e o capítulo 4 ‘Educação e Conscientização’, do livro de Paulo Freire, Educação Como Prática da liberdade. Alicerçadas nos estudos e na análise das produções escritas, constatou-se uma estreita relação entre os princípios que fundamentam a educação do MST e as bases para se desenvolver o método freireano na perspectiva da Educação do Campo, estabelecidas a partir da consonância de suas finalidades principais: a libertação e a reflexão das pessoas sobre a sua existência no mundo. Os princípios e suas finalidades se apresentam no caráter pedagógico, dialógico e contextual das duas perspectivas educacionais.

Palavras-chave: Princípios Pedagógicos. MST. Método Paulo Freire. Educação do Campo.

DATA DE APROVAÇÃO: 18 de setembro de 2023.

1 Introdução

O presente trabalho busca analisar a relação entre os Princípios Pedagógicos do MST e a Proposta Pedagógica Método de Alfabetização de Paulo Freire, tendo por base a análise bibliográfica no Caderno de Educação n° 8⁴ (1996) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, intitulado Princípios da Educação do MST, e o capítulo 4 ‘Educação e Conscientização’, do livro de Paulo Freire, Educação como prática da liberdade.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE). Integrante do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ).

² Professora Orientadora. Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE). Vice-líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ).

³ Professora Co-Orientadora. Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE). Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ).

⁴ O caderno de educação n° 8 integra o Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos 1990 - 2001. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>.

Os Princípios Pedagógicos do MST, no Caderno n. 8/1996, alicerçam a discussão de uma práxis pedagógica para a educação da população do campo, denominada de Educação do Campo. A educação para o campo esteve, até a chegada da Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, imersa em um cenário de desinteresse, de falta de investimentos e políticas públicas para o seu desenvolvimento, apresentando-se sempre com um caráter assistencialista (BRASIL, 2007). Compreende-se que a educação postulada na Constituição Federal de 1988 apresenta as raízes das concepções oriundas das lutas dos movimentos sociais, principalmente do MST que pontua e coloca em prática princípios norteadores de seu modelo educativo que se volta para os diversos povos do campo.

A Educação do Campo é uma modalidade da educação básica brasileira, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 que, como afirma Caldart (2012), remete às diversidades de questões que envolvem o contexto, sendo elas relacionadas as lutas de caráter cultural, em defesa do trabalho e de um projeto de sociedade e de formação própria do campo pautadas em uma direção crítica, reflexiva e emancipadora, próprias da formação humana. E nesse pensar se concebem princípios para norteá-la

É acompanhada por uma diversidade de contextos, composta por diferentes sujeitos que revelam perspectivas e conhecimentos essenciais às aprendizagens. Assim, tal educação se rege em uma condição de valorização dos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais de seus integrantes. Nesse cenário se faz importante compreender que seus métodos de ensino e aprendizagem se pautam em tais dimensões, estabelecendo condições para a sua efetividade.

A proposta pedagógica do método de alfabetização de Freire foi desenvolvido em um contexto social complexo e de transição⁵, pensado para uma educação dos adultos, mas que em muito se assemelha com a filosofia e a pedagogia essencial ao campo. No método criado por Paulo Freire existe a compreensão de se desenvolver a aprendizagem a partir de estímulos oriundos de experiências de vida dos próprios estudantes. A partir disso, é desencadeado um processo de alfabetização que se inicia com palavras geradoras que remetem a contextos intrínsecos aos próprios alfabetizandos, para em seguida esmiuçar a composição da palavra em si e gerar outras palavras que compõem o vocabulário alfabético dos mesmos.

A leitura e o estudo desses materiais compõem as aprendizagens e as concepções educativas discutidas e aprendidas durante o percurso formativo, no curso de Pedagogia,

⁵ Para compreender sobre a sociedade em transição, realizar leitura do capítulo 1 do livro de Paulo Freire Educação como prática da liberdade intitulado “A sociedade brasileira em transição”, onde há uma contextualização do que é a sociedade em transição.

fazendo-me refletir sobre a justificativa pessoal para a escolha da temática deste trabalho. Ela se deu pelo contato, enquanto egressa da Educação do Campo, da percepção da existência de um caráter cultural marcante que define um espaço educativo que ressignifica o sentido da educação atualmente e as necessidades e particularidades que ainda se perpetuam com o passar do tempo.

Como justificativa acadêmica, acredita-se ser fundamental para o contexto da academia a realização de pesquisas na modalidade da Educação do Campo em vista a se desenvolver novas pesquisas e a construção de uma visibilidade positiva para a mesma, bem como novos conhecimentos. Como justificativa social, há a necessidade de se discutir produções bibliográficas em consonância, como é o caso deste estudo, para contribuir na construção de uma educação mais efetiva, que se anuncia pautada em teorias que consolidam uma ideia de educação crítica e emancipatória, a qual é necessária ao campo e a sociedade de forma geral.

Partindo dessas idealizações, a discussão apresenta uma reflexão em torno da importância dos princípios pedagógicos do MST e do Método de Alfabetização de Paulo Freire buscando responder a questão norteadora que se coloca da seguinte maneira: Como os Princípios Pedagógicos do MST se relacionam com a proposta pedagógica do método de alfabetização de Paulo Freire na perspectiva da Educação do Campo? Diante desse questionamento, trabalha-se com a hipótese de que há uma estreita relação entre o método de alfabetização de Paulo Freire e os Princípios pedagógicos do MST assentindo que se complementam e que contribuem para a construção de uma Educação no/do Campo.

Portanto, para realizar a discussão a partir da problemática posta, foram elencados alguns objetivos, sendo o objetivo geral analisar a relação dos Princípios Pedagógicos do MST com a proposta pedagógica do Método de Alfabetização de Paulo Freire na perspectiva da Educação do Campo. E como objetivos específicos: 1. Descrever os Princípios Pedagógicos do MST; 2. Descrever a proposta pedagógica do método de alfabetização de Paulo Freire e 3. Relacionar os Princípios Pedagógicos do MST com a proposta pedagógica do método de alfabetização de Paulo Freire na materialidade de uma educação para os povos do campo.

Para alcançar esses objetivos, esta pesquisa se dá a partir de uma abordagem qualitativa, pois busca compreender e interpretar os dados considerando seus contextos, onde se centralizam os aspectos de caráter qualitativo e que não se contentam com quantificações. Nesse sentido, pontua-se a definição de Minayo (2002) quando diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21).

Diante desta especificidade, entende-se a pesquisa qualitativa enquanto espaço de construção de conhecimentos que se mostra capaz de propiciar uma qualidade ao processo de compreensão dos diversos contextos. A partir dessa abordagem, pontua-se ainda esta pesquisa como bibliográfica, em face de que a mesma se pauta em estabelecer as relações e aproximações entre duas produções, além de garantir o acesso à literatura produzida sobre a discussão proposta, o que a partir da definição de Gil (2002, p.3) se faz adequada, pois: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Compreendendo que a discussão será desenvolvida em volta das produções escritas que já estão disponíveis para a sociedade, a mesma se faz necessária uma vez que possibilita o acesso ao material previamente pronto para que possa ser estudado, analisado e discutido.

Embasada nessa concepção, elenca-se ainda que a presente discussão dar-se a partir das características da pesquisa descritiva uma vez que, “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial à descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2002, p.1). Nessa proposição procura-se estabelecer aproximações entre as produções selecionadas, fazendo-se necessária a realização da descrição das duas perspectivas, possibilitando a análise e conseqüente relação. Para realizar a discussão, trabalhamos com alguns textos e autores que caracterizam e refletem sobre as temáticas, sendo os seguintes: Freire (2015); MST (1996); Alencar e Figueiredo (2019); Arroyo (2004); Beck (2016); Brandão (2006); Caldart (2012); Caldart e Molina(2012); Couto (2003); Cury (2002); Munarim (2008); Oliveira e Campos (2012); Santos e Souza (2007) e Silva (2022). Esses possibilitam compreender os aspectos, conceitos e a relevância da discussão proposta.

2 Educação do Campo no Brasil, os Princípios Pedagógicos do MST e a proposta pedagógica do Método Paulo Freire: trajetórias para emancipação

Esta seção apresenta os fundamentos que norteiam a Educação do Campo no Brasil, mostrando o percurso histórico e a sua trajetória com ênfase na educação desenvolvida pelo MST para a população dos assentamentos. Nesta finalidade, procura demarcar, a partir da descrição do Caderno de Educação n. 8 do MST, os princípios pedagógicos desenvolvidos em

sua educação. Além disso, é apresentada a proposta pedagógica do Método de alfabetização Paulo Freire sustentado por uma fundamentação que discute o método, bem como realiza a descrição dele.

2.1 Panorama da Educação do Campo no Brasil: trajetória e concepções

Refletir sobre a Educação do Campo no Brasil faz necessário antes um movimento de compreensão de que esta é uma expressão relativamente nova, se comparado ao espaço que ela ocupa na sociedade. Pensar no contexto de como foi e é desenvolvida, é um processo que requer um olhar para as bases que a fundamentam, considerando que seu surgimento se deu a partir das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo; tendo sido apresentada, no início de suas discussões, pela denominação de Educação Básica do Campo.

É importante perceber que a Educação do Campo não se refere aqui aquela denominada de educação rural, pois esta, segundo Oliveira e Campos (2012):

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente a provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários da cidade. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.240).

O que fica demarcado nesse cenário é que a educação rural articula um movimento de imersão dos sujeitos do campo a um modelo de sociedade capitalista, aspecto que não é relevante ao desenvolvimento da Educação do Campo, pois suas lutas por educação refletem elementos de libertação, criticidade e reflexão no desenvolvimento da sustentabilidade local, na agroecologia e na economia solidária que não são presentes na educação com ênfase na integração social ao capital.

A Educação do Campo, protagonizada por seus próprios sujeitos, é percebida de forma mais incisiva na atualidade em face de suas lutas. A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, datada do ano de 1998, no estado de Goiás, demarca as discussões acerca das formas que a educação do espaço rural vinha sendo desenvolvida, discussões essas em prol de se construir uma nova base para garantir a educação dos sujeitos do campo. Caldart (2012) aponta que

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2012, p.261).

Ou seja, era a busca por uma educação que possibilitasse atender as necessidades dos assentados no contexto do campo para a transformação de suas realidades. Nessa perspectiva, é que se embasam os ideais de constituição de uma Educação do Campo. Pautada em princípios e idealizações que se constroem diante do próprio contexto, com ênfase no desenvolvimento humano dos sujeitos que, dotados de formação crítica, se tornam capazes de ultrapassar um contraste de agente passivo na sociedade.

A partir do I ENERA, que é o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, ocorrido em 1997, passa-se a se construir um processo de desenvolvimento de uma educação própria do campo, como afirma Munarim (2008).

Eis que se constitui uma organização social própria destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do “Movimento de Educação do Campo”. Conforme já afirmei, na minha concepção, o movimento social não prescinde de organização social a iniciá-lo e a sustentá-lo. Com efeito, os recursos mobilizados por essa “Articulação Nacional” foram de fundamental importância ao Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p.63).

Assim, é de fundamental importância para a Educação do Campo a realização dos encontros, pois a partir deles surgiram as bases e elementos fundantes de um movimento de luta em prol de uma educação que estivesse em consonância com os princípios dos povos do campo, tal educação a partir das discussões propostas ampliam a percepção e o conhecimento necessário a construção da educação defendida para os trabalhadores do campo, ampliando consequentemente a visibilidade da luta.

Esses foram os principais eventos realizados pelo movimento social que desencadearam o processo de construção e desenvolvimento da luta pela Educação do Campo como forma de propiciar uma formação emancipatória. O protagonismo dos movimentos sociais, com ênfase no MST, é de fundamental importância para a difusão da proposta educativa.

A Educação do Campo é uma modalidade da educação básica que apresenta diversas particularidades, por isso é acompanhada de algumas concepções que norteiam e servem de base para o desenvolvimento de uma educação efetiva. No contexto brasileiro, é vivenciada a partir de concepções contraditórias que seguem direções antagônicas. De um lado, observa-se que é vista como desnecessária, pois há a compreensão de que esta, como é pontuada por Arroyo e Caldart (2004, p.11) “Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico.”, a qual em muitas dimensões ainda se reproduz socialmente até os

dias atuais, além da ideia de que uma educação pautada nos elementos constitutivos do campo não agregaria conhecimentos importantes à sociedade capitalista, o que acaba por torná-la negligenciada e silenciada.

Partindo de uma segunda direção, sendo esta a que nos interessa desenvolver a reflexão, incorpora a Educação do Campo inserida no âmbito de uma perspectiva de emancipação histórica, social, cultural e política. É a partir desta concepção que se acredita ser possível a construção da formação necessária dos sujeitos camponeses, pois segundo Arroyo, Caldart, e Molina (2004, p.23), a Educação do Campo

[...] precisa ser uma educação específica, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz. (ARROYO; CALDART 2004, p.23).

Compreende-se como necessária ao desenvolvimento daqueles sujeitos inseridos nesse contexto camponês, a relevância da construção de uma educação que consiga não apenas agregar conhecimentos oriundos de outras dimensões; mas, acima de tudo, um movimento de formação capaz de abranger os aspectos sociais e culturais do próprio espaço, a fim de construir um processo de formação capaz de tornar as pessoas conscientes da realidade e humanizadas.

Imersa nesse cenário de constituição de uma educação que se pautar no desenvolvimento de tais condições, Caldart (2012) se direciona a essa modalidade educacional como prática social, afirmando que a Educação do Campo

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do *oprimido*. (CALDART, 2012, p.263).

Constituindo-se nesses moldes, é perceptível que tal educação precisa ser realizada a partir de um direcionamento que envolve os sujeitos em sua construção. Nesse sentido, não basta que essa seja pensada para eles, ou apenas agregue eles, mas que se produza de maneira a garantir que sejam os estudantes desse campo os próprios sujeitos de construção de seus conhecimentos, tendo nesses elementos as marcas de uma realidade que os permita à transformação da percepção de mundo que os cercam.

A luta para realizar uma educação pautada nos princípios citados traz as bases para repensar e reestruturar os espaços que desenvolvem essa educação. Nesse sentido, é a

instituição escola, inserida nas áreas rurais, que deverá se desvincular da ideia de reprodução de conhecimento, garantindo que os sujeitos do campo tenham acesso ao que Arroyo (2004, p.71) reflete como necessárias a esse desenvolvimento, que é a garantia de “A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.”

Repensar essa realidade, permite que se possibilite a difusão de novos horizontes de conhecimento que são socialmente negligenciados e silenciados, tornando adequada uma reestruturação em diversos aspectos da construção da educação e da escola do campo, redirecionando os olhares sobre essa modalidade. Os povos camponeses estão imersos em uma relação de opressão em que ocupam a posição de oprimidos, relação esta que nos apresenta diversos aspectos das vivências dessas pessoas. Freire (2019), ao discutir os aspectos de uma pedagogia do oprimido, coloca que

[...] pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que se faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará. (FREIRE, 2019, p.43).

É perceptível que a educação que deve ser desenvolvida no espaço rural deve compreender e ser adequada às realidades presentes naquele ambiente, nada mais natural do que permitir que suas pedagogias sejam construídas a partir das concepções, conhecimentos e necessidades dos camponeses, assim como Freire afirma em Pedagogia do Oprimido e que Caldart (2012) também reafirma, é que a educação dos oprimidos não pode ser um projeto com execução dos opressores, pois essa educação precisa estar assentada como uma maneira de construir uma sociedade crítica e reflexiva, e que essa não é possibilitada se for imposta pelos opressores. Neste sentido, se percebe como fundamental que os sujeitos do campo precisam ser os protagonistas do processo educativo que se desenvolve nos seus espaços de vivência.

A Educação do Campo tem suas raízes nos ideais e princípios educativos do MST, que revela uma riqueza de concepções com contribuições significativas para desenvolver um ensino e aprendizagem que almejam a eficácia para os diversos povos do campo. Tal concepção abrange princípios filosóficos e pedagógicos que estruturam moldes de saber ser e saber fazer educação. O Caderno do MST (1996) pontua que os princípios filosóficos dizem respeito a visões de mundo, relações sociais e humanas construídas no processo educativo que

desenvolvem; e os pedagógicos dizem respeito a como se pensa e se faz a educação na prática, a fim de se concretizar os princípios filosóficos.

Partindo dessas colocações, é notório que a libertação dos povos oprimidos, que vivem a realidade de uma Educação do Campo, se dará por meio da construção de um modelo educativo que os faça parte do processo como sujeitos ativos na produção de seus conhecimentos, é através dela que se possibilita uma consciência que se acentue como aspecto de quebra da visão socialmente instaurada de pessoas do campo sendo representadas e vistas de forma um tanto quanto caricata e, por muitas vezes, pejorativa. Neste olhar de desconstrução negativa do que seja o campo e os seus sujeitos, o MST reflete profundamente o que se deve ter por base como Princípios da Educação do Campo.

2.2 A Educação do Campo a partir dos Princípios Pedagógicos da Educação no/do MST

A Educação do Campo, enquanto modalidade educativa, se coloca em face de diversas propostas, concepções e direcionamentos. Por estar inserida em um sistema educacional capitalista, por vezes está condicionada a seguir um padrão de educação tradicionalista e bancária. Aqui, é interessante perceber um caminho oposto que está interligado a uma proposta pedagógica para o campo que é oriunda da luta de um movimento social, o MST. Esta proposta está contida no Caderno de Educação n. 8, intitulado *Princípios da Educação do MST*, do ano de 1996. Deste documento serão descritas as concepções e propostas que direcionam os princípios pedagógicos que estão contidos no caderno.

Para compreender os princípios pedagógicos que serão descritos, se faz necessária a compreensão do significado do termo para o contexto educacional que se mostra como uma construção básica importante para o saber fazer no processo educativo. Assim, concebemos o termo princípio pedagógico a partir de Alencar (2012, p.114) quando afirma que “[...] este deve ser um princípio básico que, enquanto um axioma, sustenta uma prática, uma ideologia, um caminho e uma postura que orienta e conduz a uma determinada ação, a ação pedagógica”. Ou seja, acredita-se que os princípios pedagógicos possibilitam construir e enxergar um caminho para se desenvolver a educação a partir das bases que fundamentam esses princípios.

Os princípios pedagógicos apresentados pelo MST representam a maneira como se faz a educação no movimento. São 13 princípios pedagógicos que se direcionam ao desenvolvimento integral do sujeito. Sendo os seguintes: 1. relação entre prática e teoria; 2. combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. a realidade como

base da produção do conhecimento; 4. conteúdos formativos socialmente úteis; 5. educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. gestão democrática; 10. auto-organização dos/das estudantes; 11. criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12. atitude e habilidades de pesquisa; 13. combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

O princípio 1. relação entre prática e teoria, representa um dos fundamentos da educação no âmbito do MST. A partir dele é possível conceber uma educação capaz de articular os processos pedagógicos com o contexto e as diversas situações sociais das vidas dos educandos. O Caderno n. 8 do MST (1996, p.11) pontua que “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade”. Assim, a base desse princípio remete a busca pela interligação entre aquilo que o sujeito vive em sua realidade e os processos pedagógicos que se desenvolvem na sala de aula, tornando possível uma conexão contínua entre teoria e prática.

O segundo princípio, combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, remete a uma compreensão de educação enquanto movimento de reflexão do saber fazer no processo de ensino e aprendizagem. Esse se apresenta como os modos de colocar em prática a vivência do processo de ensino e da capacitação. Neste sentido, reflete qual metodologia poderá se efetivar para concretizar o objetivo desejado estabelecendo uma relação entre o processo de ensino e de capacitação, considerando que “ambos são importantes, porque dão conta de dimensões diferenciadas. A questão é de priorizar ora um ora outro, dependendo dos objetivos formativos que estão em jogo”. (MST, 1996, p.13). Ou seja, essa visão ampliada e articulada entre os elementos formativos possibilita alcançar os propósitos e as metas pensadas para se desenvolver o saber fazer com ênfase na formação do sujeito do campo.

O terceiro princípio é a realidade como base da produção do conhecimento. Na definição desse, se coloca a ideia de considerar a realidade enquanto aspecto essencial no processo de formação dos assentados que, nesse caso, possibilita a apreensão da mesma, enfatizando seus contextos em uma perspectiva de imersão que vai do micro para o macro, a realidade aqui não é apontada apenas como o espaço físico que vivem, mas o mundo.

É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso

assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. Porque, afinal, é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando.(MST, 1996, p.14).

A reflexão tecida nesse princípio pedagógico representa um ideal educativo que concebe um horizonte de aprendizagem que revela uma conexão, como é evidenciada no texto do MST, entre prática-teoria-prática, que se apresenta de tal modo que a educação parta da realidade do sujeito, num contexto micro, para alcançar o entendimento do contexto macro, e só depois, munidos desses aprendizados, esse sujeito possa atuar a partir de seus conhecimentos na sua realidade para a transformação dela.

Os Conteúdos formativos socialmente úteis são listados como o quarto princípio. Neste consegue-se estabelecer uma relação com os anteriores, pois se compreende a necessidade de, mediante tantos conhecimentos, selecionar os conteúdos que são relevantes para a formação. É importante frisar que a pedagogia do MST não se centra apenas em conteúdos e apresenta certa crítica a forma como o sistema educacional divide e rotula os conteúdos, defendendo que essa escolha deve levar em consideração os aspectos sociais.

É neste sentido que precisamos ter bem claro, que esta escolha não é neutra. Ela tem a ver com nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos. Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis. (MST, 1996, p.15).

Entende-se, portanto, que realizar essa seleção representa a demarcação de elementos nos conteúdos que sejam significativos para a formação social e transformadora, um aspecto a se considerar ainda é o da necessidade de o profissional estar dotado do conhecimento de uma diversidade de conteúdos para que possa decidir e escolher com criticidade aquilo que é relevante para seu processo de ensino.

O quinto princípio é educação para o trabalho e pelo trabalho. Como um movimento de trabalhadores, faz parte da lógica que a proposta educativa do MST se volte para o trabalho enquanto fundamental na formação dos sujeitos que, como o documento pontua, é formado de trabalhadores e pensar no trabalho nesse cenário é uma forma de concretizar os objetivos tanto pedagógicos quanto políticos. São pensadas duas dimensões básicas que se complementam no âmbito desse princípio: a primeira trata do mundo do trabalho, que enfatiza a necessária vinculação entre processos pedagógicos e produtivos, seja dentro ou fora dos assentamentos essa vinculação é importante para se desenvolver um senso de valorização, de trabalho como produtor de riquezas. Já a segunda dimensão, se dá no movimento de trabalho,

enquanto método pedagógico, como um privilégio que provoca aprendizagens, que constrói relações sociais (MST, 1996).

Portanto, entende-se que a necessidade vista de uma educação para e pelo trabalho é para que sejam capazes de relacionar a educação dos assentamentos com o mundo que os cercam e como um meio de possibilitar aos assentados o acesso a um conhecimento que os permite criar novas relações com o próprio trabalho, com outras pessoas e também com a sociedade em que se inserem em prol de emergirem o processo de transformação da mesma.

O princípio 6 é vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, que “significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação”. (MST, 1996, p.17). Aqui se trata de elementos como a alimentação do olhar sensível para situações de exclusão violência e impunidade, para a formação político-ideológica de estudantes enquanto pessoas capazes de se indignar e reivindicar direitos com criticidade com um intuito de emergir do movimento de alienação do modelo de sociedade. Assim, defende-se a luta conjunta enquanto um desenvolvimento de consciência e solidariedade de classe, a luta por direitos de cidadãos/cidadãs, a articulação da compreensão crítica e autocrítica e o propósito principal que é se tornar um militante (MST, 1996).

O sétimo princípio remete ao vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. Sobre os processos econômicos, o MST (1996, p.18) diz que “são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade”. Essa discussão aponta a reflexão em torno da necessidade de vincular economia e educação justamente em prol de uma busca pela transformação do modelo de exploração vigente que é o de mercado capitalista. Vincular educação e economia permite a aproximação dos estudantes do mercado e de seu funcionamento, possibilita a produção de bens e serviços que sejam úteis aos demais, desenvolve o entendimento sobre regras do mercado e por isso deve ser experimentado em todas as idades, séries e cursos de modo adequado para cada qual. (MST, 1996).

O princípio n. 8 trata do vínculo orgânico entre educação e cultura. Esse princípio, na proposta do movimento, aparece sempre destacada por acreditar que a cultura torna possível haver comunicação humana, e por isso não pode ser desvinculada da educação. É dado a ela um papel crucial no processo de construção das identidades culturais, em face de que através delas muitas transformações sociais são possibilitadas, o texto trata de uma formação cultural na perspectiva de uma “cultura de mudança, que tem o passado como referência, o presente

como a vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte”. (MST, 1996, p.20).

O nono princípio é temática recorrente nas discussões da educação em tempos atuais. Este trata da gestão democrática. No MST vivenciar a educação embasada na participação é fundamental para idealizar uma democracia. E para a realização de sua proposta, é apontada a existência de duas dimensões: a necessidade de participação da comunidade de assentamento na gestão da escola e a participação de todos no processo de gestão, com instâncias organizadas de forma coletiva para decidir e executar cada decisão que diga respeito à escola.

O princípio 10, auto-organização dos/das estudantes, poderia ser e estar integrada ao princípio anterior da gestão democrática, contudo o texto busca chamar a atenção para ele de modo separado como forma de que essa auto-organização se faça perceber com mais clareza dentro dos princípios pedagógicos. O MST (1996) pontua que a partir desse movimento de auto-organizar-se, permite-se aos educandos que possam discutir suas questões e decisões de forma autônoma a fim de contribuir com participação efetiva no âmbito da gestão escolar. A autogestão pedagógica é colocada como um elemento de desenvolvimento de consciência sobre a organização dos estudantes e possibilita que sejam capazes de agir por iniciativa própria, buscar soluções para problemas, agir pela crítica e autocrítica, ter humildade, saber mandar e obedecer, ter compromisso pessoal com o coletivo e capacidade de trabalhar conflitos. Nesse cenário percebe-se presente um posicionamento de auto-organização enquanto capaz de atuar no processo de formação do caráter dos estudantes.

O décimo primeiro princípio é o de criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/das educadoras. Este trata da importância do planejamento coletivo dos processos pedagógicos e de como a individualidade não permite colocar em prática os princípios de uma educação como a que se constrói no movimento.

O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de **autoformação permanente**, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. (MST, 1996, p.22).

Trata-se, portanto, de promover a partir desses coletivos a possibilidade de oferecer formação e autoformação para os educadores, que juntos podem e devem estar atuando em constante processo de construção de conhecimentos e de qualificação para desenvolver seus trabalhos.

O 12º princípio é o que trata de atitudes e habilidades de pesquisa; traz a reflexão em torno de uma perspectiva que não é aquela da academia, mas sim a que coloca a pesquisa enquanto investigação sobre uma realidade. “Pesquisar é construir a solução de um problema a partir de um conhecimento da sua situação atual e de sua história anterior...” (MST, 1996, p.22). Assim, a investigação é percebida como modo de qualificar o sujeito em suas ações dentro da realidade. Nas escolas dos assentamentos pesquisa está ligada a teoria e prática como uma metodologia da educação que se adequa às diferentes condições que se apresentam no processo educativo.

O décimo terceiro e também último princípio listado pelo Caderno de Educação n. 8 do MST é a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais, contrapondo a ideia de que o MST busca apenas o processo coletivo. Este último princípio diz que: “ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho”. (MST, 1996, p.23). O que se percebe é que deve haver a necessária relação entre os dois pólos, o da individualidade e o da coletividade, pois a educação individual acontece a partir da construção de conhecimentos que vêm do coletivo e esse coletivo permite a percepção crítica e autocrítica dos sujeitos.

Por fim, entende-se que dentre os 13 princípios, não há uma pontuação do mais ou menos importante, cada qual tem seu papel dentro da construção do sujeito crítico reflexivo e transformador da sociedade e a partir da vivência educativa, dentro do movimento, se formam cidadãos e cidadãs atuantes e com uma intensa e rica capacidade de estabelecer relações sociais significativas para o contexto social em que vivem.

2.3 Proposta Pedagógica do Método de Alfabetização de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) é o patrono da educação brasileira por meio da Lei 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012. Esse fato ocorre em contrário aos sistemas organizacionais da sociedade capitalista e se faz oposto às ideias e métodos desenvolvidos no contexto da educação, em vista de não acreditar que existe fórmula pronta para seu desenvolvimento. A proposta pedagógica do método de alfabetização que leva seu nome segue um padrão diferente do qual os sistemas sociais vigentes desenvolvem em seu processo educativo, ou seja, segue uma direção de formação como movimento político e consequentemente libertador, sendo este, direcionado a alfabetização de pessoas adultas.

Carlos Rodrigues Brandão (2006, p. 9) ao refletir sobre o método de Freire aponta que “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra

pensar sem susto —, não pode ser imposta.”. Esse pressuposto revela a indispensabilidade de se integrar o estudante e o seu contexto no processo educativo. Não basta oferecer materiais e metodologias engessadas que se pautem em conteúdos e questões abstratas e inerentes aos estudantes, é necessária a construção coletiva, enquanto comunidade escolar, estabelecer uma relação de troca entre aluno/aluno e aluno/professor. Esse pressuposto se fundamenta como contrário a ideia de educação imposta e depositada. Neste sentido, Couto (2003) afirma que:

A transmissão de conteúdos fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno como indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado.” (COUTO, 2003, p.1-2).

A partir dessa ideia percebe-se a importância que a proposta pedagógica do método aponta a fim de disseminar a relevância de se desenvolver o processo educativo a partir dos conhecimentos oriundos dos contextos, por meio dos conhecimentos presentes naquela população escolar, que agregam suas cargas experienciais ao movimento educacional, o que acabaria por oferecer vantagens e aprendizagens socialmente aplicáveis e relevantes ao seu dia a dia, em perspectiva tanto cultural, quanto política e social.

Um aspecto muito presente na proposta pedagógica do método, que apresenta centralidade nas discussões, é a importância que é dada ao caráter dialógico que a educação precisa desempenhar, em função de se formar pessoas que sejam capazes de refletir criticamente sobre o que se aprende e sua função dentro do contexto que se insere. Referente a essa direção dialógica Beck (2016) pontua:

Ao método Paulo Freire estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão de mundo. (BECK, 2016, p.3).

É através dessas palavras chamadas geradoras que, contextualizadas de forma dialógica, permite ao alfabetizando atribuir significado ao processo de decodificação de cada palavra. A partir disso, acontece a ampliação dos vocabulários, atentando sempre aos aspectos contextuais dentro do processo de alfabetização.

Beck (2016) reflete a existência de três etapas em que são divididas o método, sendo elas: as de investigação, tematização e problematização. Segundo o autor, a investigação refere-se ao processo de descoberta do universo vocabular, onde são pontuadas as temáticas a partir dos modos de vida, uma espécie de levantamento de concepções e compreensões do contexto, na etapa seguinte, da tematização, acontece a escolha das palavras geradoras que se

direcionam ao movimento de codificação e decodificação, revelando um aspecto de significação e de tomada de consciência da realidade presente. Na terceira etapa, que é de problematização, se revela uma busca conjunta entre professores e alunos pela superação de uma visão reflexa do cotidiano, e passa-se a construir uma visão crítica do mundo, em prol de se transformar as realidades e contextos em que até então os alfabetizados estavam presentes de uma forma alienada.

O método de alfabetização de Paulo Freire, oriundo da década de 1960, representa aspectos atuais que ainda neste século são necessários a educação, como demarca Couto (2003) ao refletir que

No entanto, ele mantém-se atual no tocante a politicidade da prática educativa, na relação dialógica entre educador e educando, na importância dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, na crítica à educação bancária e no respeito à diversidade cultural. (COUTO, 2003, p.9).

Diante dessa reflexão o método expõe aspectos que são centrais e fundamentais, os quais se mostram com plena capacidade de busca pelo desenvolvimento de um ser social crítico, reflexivo, transformador que aprenda antes da palavra, ser ativo, tal qual o método, que construído no coletivo, atua na mudança da visão da realidade, na mudança na concepção de mundo e de sociedade. Aponta um papel crucial no tocante à mudança de perspectiva da educação capitalista que é meramente bancária e não apresenta nada de problematização e menos ainda de libertação que é a base de seu pensamento.

A formação de um sujeito crítico é um fundamento almejado no método freireano, por meio dele pode-se pensar em ultrapassar o tradicionalismo educativo do sistema vigente na sociedade, que vem permitir aos educandos uma reflexão a partir da educação percebendo assim as diversas nuances sociais e nessa direção, fazer com que consigam repercutir suas experiências e perspectivas, gerando implicações significativas em seus contextos e construindo suas consciências enquanto sujeitos sociais. Com relação a essa mudança de perspectiva por parte do sujeito, Silva (2022) reflete que

O método de alfabetização que Paulo Freire desenvolveu proporciona aos educandos a visão de mundo que precisam ter para saírem da situação de opressão. Essa condição se dará através do diálogo do docente com os discentes tendo como intencionalidade a reflexão sobre os problemas sociais tendo como objetivo o despertar da consciência dos sujeitos para saírem das situações de subalternos. (SILVA, 2022, p.13-14).

A partir desse direcionamento, o que se torna claro é que o método muito mais do que um caráter alfabetizador, representa um espaço que permite ao alfabetizado reconhecer-se enquanto capaz de transformar suas realidades, suas vidas e de mostrar para a sociedade que

para além de aprender a ler, a educação tem mais significado quando apresenta interesse pela formação humana.

No capítulo ‘Educação e Conscientização’ Freire (2015, p.103) detalha o funcionamento do método explicitando o contexto para o qual foi pensado e pontua “Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo da nossa realidade”. Trata-se justamente da busca pela formação do sujeito crítico que perpassa o movimento de ingenuidade frente à sociedade e a oferta de uma educação que garanta ao sujeito estar inserido em um processo formativo criticizado.

A busca pela capacidade de manifestação da consciência crítica é o ponto de partida para se desenvolver o método, uma vez que o intuito do mesmo estava em possibilitar aos sujeitos o acesso a uma educação voltada para o pensamento reflexivo e que estreitasse as relações com a realidade social, que se faria possível com um método ativo e não alienado, ou seja, que perpassasse a relação de captação ingênua da realidade para uma reflexão crítica da sociedade. Ao se propor a execução do método, são apontados por Freire alguns caminhos necessários para alcançar esse propósito: “a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.” (FREIRE, 2015, p.107)

Freire enfatiza o papel do diálogo como sendo fundamental para a evolução do método, uma vez que permite aos sujeitos uma forma de se comunicar efetiva, assim, se aponta como crucial para esse processo uma Pedagogia da Comunicação. No que se refere aos aspectos relacionados ao ser cultural se reflete sobre a importância de perceber as diversas perspectivas culturais como fundamentais e necessárias para o movimento criticizador.

O método é dividido em fases, em princípio é feito um levantamento do universo vocabular dos estudantes, a partir do diálogo, entrevistas, etc., em seguida, há a segunda fase que é constituída pela escolha das palavras geradoras, selecionadas do universo vocabular pesquisado, que é realizada a partir de critérios, sendo eles

a– o da riqueza fonêmica; b– o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades); c– o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (FREIRE, 2015, p.113).

A terceira fase é a criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai trabalhar; a quarta fase trata da elaboração das fichas roteiro, que auxiliam no debate e funcionam como subsídios para os coordenadores não sendo uma obrigatoriedade o uso; a

quinta fase trata da decomposição das famílias fonêmicas oriundas das palavras geradoras. A partir desses fundamentos se realiza na prática o processo de alfabetização dos adultos para o qual se direciona a proposta.

Todo o desenvolvimento dos passos do método se reflete na formação do sujeito, não somente na forma de garantia de capacidade de codificação e decodificação de palavras, mas como um movimento transformador. Neste processo, a alfabetização decorre de uma construção reflexiva em torno da realidade da sociedade em que se vive, é um método ativo que permite o diálogo e o debate, tornando possível que o processo de conscientização se dê de forma participativa e integrada aos aspectos culturais presentes em cada uma das pessoas que integram os grupos de alfabetização.

3 As relações entre os Princípios Pedagógicos da Educação do MST e a Proposta Pedagógica do Método de Alfabetização de Paulo Freire na perspectiva da Educação do Campo

Pensar em Educação do Campo exige primeiramente uma atividade de reflexão e compreensão acerca dos princípios que a norteiam. Os seus princípios pedagógicos enfatizam idealizações de um saber fazer evidenciado por uma série de proposições que almejam a formação do sujeito como um ser crítico mediante o contexto social. A associação entre essa educação e outras perspectivas teóricas conduzem em diversas nuances para o pensamento educativo de Paulo Freire, que embora tenha desenvolvido a proposta pedagógica de seu método de alfabetização direcionado para adultos, tece muitas considerações em compatibilidade com a educação realizada e pensada para o contexto do campo.

Considerando que a Educação do Campo engendra sua pedagogia em consonância com o MST, concorda-se com Alencar e Figueiredo (2019, p.31) ao afirmar que “O pedagogo Paulo Freire tornou-se, através de suas obras educacionais e críticas, um personagem importante para o MST e, assim, contribui de forma considerável para a solidificação dos Princípios Pedagógicos do Movimento.” Esse extrato demarca a existência de uma íntima relação entre seu método de alfabetização e aquilo que tem sido posto como Princípios Pedagógicos do MST para a Educação do/no Campo.

Tomando por base os princípios pedagógicos presentes no Caderno nº 8 do MST (1996), é possível enxergar várias interfaces desses com o método freireano, a começar pelo primeiro princípio que é a relação entre teoria e prática e que na concepção do MST é direcionada para um movimento que desenvolva uma educação pautada na capacidade do sujeito de conseguir estabelecer relações entre aquilo que é aprendido na escola e o que se

passa na realidade social, contribuindo assim com seu próprio processo formativo. É claro que também seu espaço educativo deverá estar situado nessas disposições.

Freire em Educação e Conscientização chama atenção para a perspectiva de se desenvolver um método educativo ativo afirmando durante seu processo de construção que:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. (FREIRE, 2015 p.104).

Percebe-se, então, a existência de uma relação estreita entre a proposta pedagógica do método na direção de relacionar teoria e prática, visto que é necessária a criação de um ambiente de interesse que torne seus estudantes sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, capazes de construir uma percepção do mundo a partir de uma teoria que está estritamente ligada a suas vivências, assim, é notória a existência de relações nessa perspectiva entre o método e os princípios pedagógicos do MST.

De acordo com Santos e Souza (2007. p.217) “o conhecimento construído no processo escolar ganha significado quando o aprendizado está referenciado pelo saber social do homem e de seu grupo social”. É evidente, tanto nos princípios, quanto no método, uma condição necessária de associação entre teoria e prática.

Em conformidade com o primeiro princípio adentramos em outro, o qual aparece na perspectiva de pontuar a realidade como base da produção de conhecimento, espaço no qual se caracteriza também por uma compatibilidade de pensamentos. O MST (1996) acerca desse princípio aponta que:

A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos o mundo sem conhecermos o nosso assentamento, porque afinal, é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando. (MST. 1996. p.14).

Considera-se, portanto, que ter por base a realidade possibilita caracterizar um movimento de compreensão da sociedade que atende a uma perspectiva de construção e de conhecimentos que revelam uma estrutura de aprendizagens do micro para o macro, a fim de desenvolver uma concepção de mundo, de educação e da própria sociedade, a partir das realidades em que se situam os sujeitos, em prol de que, a partir do contato com essa educação, possam transformá-las.

Ora, perceber a importância de agregar a realidade nas experiências educativas é entendido como algo fundamental para Paulo Freire que defende ideias muito ligadas a construção do sujeito a partir de suas concepções e vivências e que enxerga a realidade completamente entrelaçada com a educação, apresentando-se como um meio para gerar o interesse pelo aprendizado e conseqüentemente se tornando um agente facilitador da apreensão dos conhecimentos necessários a construção do sujeito crítico reflexivo.

Em seu método, esse princípio fica claro ao afirmar que “nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica - de sujeito para objeto -, de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem.” (FREIRE. 2015. p.104). Assim, fica claro a consonância de estabelecimento de relações de forma muito similar, aquilo que se apresenta como princípio para o MST, é enfatizado por Freire.

Um outro princípio que reflete um pouco dessa perspectiva e que também se associa ao pensamento de Freire é o de reconhecer a importância de se eleger para o processo educativo a seleção de conteúdos formativos socialmente úteis, pois como afirma sobre o método e que se relaciona com esse princípio é de que quando estava desenvolvendo-o pensavam “Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.” (FREIRE, 2015, p.104). Tal processo não se faz possível a partir de conteudismo abstrato, pois esse não se faz capaz de gerar reflexão e criticidade.

É interessante observar que embora haja a existência de treze princípios pedagógicos no Caderno de Educação n. 8 do MST, esses se apresentam de uma maneira interligada, onde os aspectos de um desembocam/se relacionam/dialogam no outro. São princípios que se conectam e que conversam entre si. Observa-se que os princípios apresentam o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, processos educativos e econômicos, entre educação e cultura direcionando-se para a construção de um sujeito crítico, capaz de transformar a sociedade em que vive, que se revele imerso em seu mundo em prol de uma transformação do lugar que vive. Em Freire e no Caderno n.8 do MST, há essa perspectiva que valoriza esses aspectos de forma que o sujeito apreenda essas questões e possa compreender e refletir a sociedade, sua situação nela e os porquês e, nesse processo, compreender a si mesmo; e assim, visualizando-se como sujeito não mais pacífico/objeto, poder atuar nela para a sua transformação.

Freire (2015, p.105-106) ao tratar das perspectivas de captação dos aspectos da realidade salienta que “Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o

homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão.” Nesse sentido, fica perceptível a ideia de que a partir dos aspectos da realidade, no desenvolvimento da proposta pedagógica do seu método, serão apreendidos a partir do contexto educativo, o ser humano se faz capaz de agir na transformação dessa realidade, intervindo e agindo em busca de mudanças, tudo se dá face a uma compreensão dos aspectos de suas existências, de suas situações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas. Compreendidas essas questões de forma crítica e não ingênua ou mágica como o autor reflete, o sujeito é capaz de agir sem a alienação pela transformação de suas realidades.

Temática de relevância fundamental dentro dos Princípios Pedagógicos da Educação do MST é a defesa da gestão democrática, pontuada na posição de n. 9 na lista dos princípios. De acordo com Cury (2002, p.173) “A gestão democrática da educação, é ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.” Ao que se apresenta como fundamento de sua construção, parecem ser esses aspectos da gestão democrática um fator crucial para o desenvolvimento da educação nacional, mas, sobretudo, de uma educação para e com o campo.

Para o MST, ter na educação um espaço que permita a participação de um coletivo é uma forma de possibilitar a construção de uma democracia mais ampla, para a sociedade, pois por meio dela os sujeitos podem participar dos processos sociais como agentes transformadores, sendo sujeitos individuais coletivos, ou seja, pertencem a um projeto de sociedade e de luta e são situados histórico e contextualmente.

Na construção do método, Freire (2015, p.108) afirmou que para que houvesse uma direção dialógica “precisávamos de uma pedagogia da comunicação com que vencêssemos o desamor acríptico do antidiálogo.” Ou seja, apenas a partir do diálogo é possível haver uma comunicação, que dentro do aspecto democrático possibilita a participação de todos os sujeitos nas tomadas de decisão, isso garante que os aspectos mais relevantes para a educação, seja essa a do campo, a de adultos, ou qualquer outra modalidade garantiria o acesso a uma construção de um processo educativo que possibilite que seus participantes não sejam apenas agentes passivos da aprendizagem, mas pessoas com caráter decisivo no contexto de seleção do que e de como querem aprender.

Nessas compreensões das relações estudadas, conseguimos de forma significativa, associar essa característica da Educação do MST com a proposta pedagógica do método de alfabetização de Paulo Freire, principalmente quando aponta dentre as perspectivas discutidas, a dialógica como necessária a construção e desenvolvimento de seu método, que embora seja direcionado para educação de adultos, contribui com fundamental difusão de seu significado

na formação humana. E a partir dessa relação ainda compreendê-la na direção da luta dos movimentos do campo por uma educação para a população do campo, fazendo construir a Educação do Campo no sentido de tornar o campo o lugar de vida e desenvolvimento em favor dos direitos dos que lá trabalham e vivem.

Assim, considera-se haver realmente uma estreita relação entre os Princípios Pedagógicos da Educação do MST, a proposta pedagógica do Método de alfabetização de Paulo Freire e a perspectiva da Educação do Campo, em face de de que emerge nessas um aspecto semelhante de se pensar a finalidade da educação no sentido do pensar-fazer para libertação dos povos e sua cidadania. Os saberes fazeres estão em compatibilidade nos mais variados aspectos, como foram situados anteriormente.

Considerações Finais

A Educação do Campo enquanto modalidade vivencia inúmeros desafios para sua concretização enquanto formação emancipadora. O MST e Paulo Freire apresentam alguns caminhos e possibilidades que contribuem para a construção de uma Educação do/no Campo enquanto instrumento de emancipação dos sujeitos.

Neste trabalho, ao analisar as perspectivas presentes nos Princípios Pedagógicos da educação do MST e relacionar esses princípios com a proposta pedagógica do Método de Alfabetização de Paulo Freire se percebe a presença de vários conceitos que se entrelaçam nesse percurso, os quais refletem uma pedagogia pautada na construção do saber a partir do sujeito. Diante dessa constatação, entende-se que elementos contidos nas duas educações, a do MST e a de Paulo Freire, se cruzam de modo a contribuir e possibilitar a estruturação de uma educação que se revele do/no campo.

Os treze princípios pedagógicos elencados pelo MST para a educação de seus assentados compõem uma estrutura metodológica que visa garantir aos seus estudantes a capacidade de compreender o contexto social em que estão inseridos, agregando-lhes conhecimentos acerca de aspectos culturais, políticos, econômicos, sociais e etc. Nesse sentido, se pode refletir acerca das contribuições de Freire nessa construção educacional, uma vez que ele se revela como fundamental em suas obras a edificação da educação para a emancipação e formação de sujeitos históricos, conscientes de quem são e de suas realidades.

A pedagogia do MST se faz a partir dos seus assentados, que buscam efetivar com criticidade as questões sociais, as quais estão muito presentes no processo de tomada de consciência refletida por Freire. Nessa perspectiva formativa, Alencar e Figueiredo (2019) apontam que é possível enxergar uma nova configuração social, com homens e mulheres mais

envoltos em discussões que competem à sociedade, de maneira a melhorar suas perspectivas, tanto individuais, quanto coletivas.

Assim sendo, a partir das duas perspectivas visualizadas, corrobora-se a hipótese do trabalho, reafirmando que há uma relação entre os princípios pedagógicos do MST e a pedagogia do Método de Alfabetização freireano, perpetuando-se uma maneira de fazer a educação que permita a formação crítica capaz de promover a emancipação.

A partir dessas considerações, pontua-se que o pensar educativo, nesses contextos, é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade crítica e reflexiva, podendo ser integrado em políticas públicas que visem o aperfeiçoamento da Educação do Campo. Neste sentido, a educação do MST associada às proposições pedagógicas do método de Paulo Freire oferece subsídios capazes de transformar a educação bancária, instituída pelo sistema capitalista, em uma educação que torne os sujeitos conscientes, confiantes e capazes de reivindicar seus direitos, desde que lhes sejam ofertados o acesso a esse processo educativo.

Referências

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e Formação de Professores: relação necessária para a transformação do campo**. Universidad Del Mar, 2012 (Tese de doutorado).

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; FIGUEIREDO, Allan Diego Rodrigues. Paulo Freire e a Pedagogia do MST: **caminhos para (re)pensar a formação humana**. **Revista Debates Insubmissos**. Caruaru, PE, Ano 2, v.2. n°4. Edição Especial. 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6348>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet. **Por uma educação do campo**. Editora Vozes, 2004. Disponível em: <https://permuta.bce.unb.br/produto/por-uma-educacao-do-campo/>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

BECK, Caio. Método Paulo Freire de alfabetização. **Andragogia Brasil**, 2016. Disponível em: <https://www.andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire?. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de maio de 2023.

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

COUTO, Sônia. O método Paulo Freire. 2003. Disponível em: https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/O_Mtodo_Paulo_Freire-1.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/25486>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MINAYO, Maria C. Pesquisa social: teoria e método. **Ciência, Técnica**, 2002.

MST. Princípios da Educação do MST. **Caderno de Educação n. 8**. São Paulo, 1996. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-08-principios-da-educacao-no-mst/>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117388005.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 239-46, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos; SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo e MST. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 10, n. 2, p. 213-224, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1496>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

SILVA, Edineide Maria da. **O método Paulo Freire e a sua importância para a alfabetização de jovens e adultos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44689>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

MARIA GABRIELA LOPES DA SILVA

Os Princípios Pedagógicos do MST e o Método de Alfabetização de Paulo Freire: um pensar-fazer libertador para a Educação NO/DO Campo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 18/09/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Cinthya Lucia Martins Torres Saraiva de Melo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr^ª. Maria Fernanda dos Santos Alencar
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Me. Marcos Antônio Soares da Silva (Examinador Externo)

Prof. Me. Allan Diego Rodrigues Figueiredo (Examinador Externo)