



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



**MARCOS JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA**

**LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR  
OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS**

**CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA  
2020**

**MARCOS JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA**

**LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR  
OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa I: Formação, Linguagens e Identidades

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

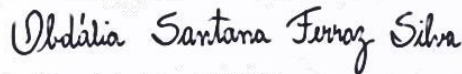
**CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA  
2020**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### "LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS"

**MARCOS JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA**

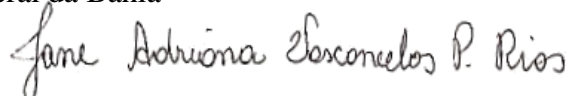
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 8 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) OBDALIA SANTANA FERRAZ SILVA  
UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS  
UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ROSINEIDE PEREIRA MUBARACK GARCIA  
UFRB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ANNE GREICE SOARES LA REGINA  
Ufsb - UFSB

Doutorado em Letras e Linguística

Universidade Federal da Bahia

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Marcos José de Oliveira

Letramentos políticos em assentamentos do MST: por outras pedagogias possíveis /  
Marcos José de Oliveira Silva. – Conceição do Coité, 2020.

243 f.: 30cm

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Obdália Santana Ferraz Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de  
Educação-Campus XIV. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado  
Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

Contém anexos e apêndices.

1. Letramentos. 2. Letramentos Políticos. 3. Educação do MST. 4. Práxis Docente  
do MST. 5. Educação do Campo. I. Silva, Obdália Santana Ferraz. II. Universidade do  
Estado da Bahia. III. Título.

CDD: 370.19346

Dedico este trabalho a Dona Ivone (*in memoriam*),  
minha mãe-vó, fonte de inspiração e coragem.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e luz.

A felicidade que toma meu corpo neste momento é resultado do que eu vivi nas escolas, nas amizades, na acolhida, nos sorrisos, no desafio de juntar as pessoas, nas ligações e mensagens, no percurso da pesquisa. Da mesma forma, meu coração se enche de orgulho ao concluir esse texto, pois ele representa a realização final de um ciclo que começou no momento em que eu decidi ingressar no mestrado. As linhas dessa produção foram costuradas com a minha mente, com o meu corpo, com o meu ser, minha vida. Não prescindimos da importância social, acadêmica e de registro que um texto pode trazer para um *locus* de pesquisa, como destacamos aqui, mas, a vida da gente vai acontecendo aqui e acolá com as pessoas, com os sujeitos, com os olhares, com o trabalho e as movimentações de cada um. A realidade concreta vai existindo e sendo produzida por viventes cheios de sonhos e tarefas. O coração se enche de orgulho em saber que eu sou outra pessoa depois dos sujeitos desta pesquisa, das pessoas que eu conheci nos assentamentos e também porque eu deixo um pouco de mim para eles. Eles estão aqui nestas páginas, com suas práticas vivas e vozes ativas. Muito trabalho desafiador tem sido feito pelos cantos do Brasil. Muita esperança existe. Há braços para a luta. Há abraços também. Eu deixo aqui um afetuoso abraço para todas as pessoas dos assentamentos com quem eu convivi durante a trajetória de pesquisa. Agradeço imensamente a vocês. Gratidão!

A minha estimada orientadora, amiga e parceira Obdália Ferraz, Bêda, que sempre esteve comprometida com esse trabalho, pelo apoio, orientação e ensinamentos, e por ter dividido comigo as produções e o percurso do mestrado.

Às estimadas professoras Jane Adriana, Anne La Regina e Rosineide pelas contribuições e disposição em participar da banca de qualificação e defesa.

A minha querida esposa, Ane, pelo apoio, paciência e compreensão no decorrer do mestrado. Sem o seu companheirismo, não teria chegado até aqui.

A minha menininha Elisa, que me inspirava e que sentiu minhas ausências e chorava quando eu não podia lhe dar atenção. “Papai, o senhor já tralhalhou?”, dizia ela.

Aos meus familiares que sempre enviam energias e orações para seguir adiante com determinação.

Ao GEPLET, por ter sido um espaço de estudo, partilha de conhecimento e de colaboração.

Aos amigos e amigas do mestrado, que me ajudaram a construir a pesquisa e a me cercar de elementos necessários para a produção científica.

Às professoras e aos professores do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, em especial, Úrsula.

A todas as pessoas que comentaram e deram sugestões à pesquisa nos eventos científicos

Aos amigos da UFRB que me apoiaram e me incentivaram em vários momentos da investigação.

Aos tantos amigos e amigas que sempre se preocupavam com o andamento do trabalho e me encorajava.

## LISTA DE TABELAS E MAPAS

### Lista de tabelas

<b>Tabela 01:</b> Pesquisa no ambiente da CAPES.....	31
<b>Tabela 02:</b> Pesquisa com descritores exatos no período de 2003 a 2018.....	32
<b>Tabela 03:</b> Trabalhos que dialogam com a nossa temática.....	33
<b>Tabela 04:</b> Informações das entrevistas.....	52
<b>Tabela 05:</b> Guia/entrevistas narrativas.....	52
<b>Tabela 06:</b> Informações dos sujeitos da pesquisa.....	64
<b>Tabela 07:</b> Ações e conteúdos das sessões reflexivas / formativas e oficinas.....	67
<b>Tabela 08:</b> Cadernos e Boletins de Educação produzidos pelo MST.....	89
<b>Tabela 09:</b> Projetos da Brigada Carlos Mariguela.....	149
<b>Tabela 10:</b> Polo mínimo e máximo dos conhecimentos, práticas e valores do letramento político.....	157
<b>Tabela 11:</b> Aspectos “ensino” e “contexto” na tabela dos polos mínimo e máximo....	176

### Lista de mapas

<b>Mapa 01:</b> Localização do Assentamento Eldorado.....	57
<b>Mapa 02:</b> Localização do Assentamento Paulo Cunha.....	57
<b>Mapa 03:</b> Localização do Assentamento Bela Vista.....	58
<b>Mapa 04:</b> Localização do Assentamento Nova Suíça.....	58

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Escola Antonio Conselheiro – Assentamento Eldorado.....	60
<b>Figura 02:</b> Escola Fábio Henrique – Assentamento Paulo Cunha.....	60
<b>Figura 03:</b> Escola Ernesto Che Guevara – Assentamento Nova Suíça.....	61
<b>Figura 04:</b> Escola Paulo Freire – Assentamento Bela Vista.....	61
<b>Figura 05:</b> Capa do caderno de registro da "sacolinha de leitura" .....	126
<b>Figura 06:</b> Identificação do portfólio.....	126
<b>Figura 07:</b> Texto sobre Hugo Cháves e Simon Bolívar.....	128
<b>Figura 08:</b> Índice do livro de Geografia.....	130
<b>Figura 09:</b> Maquete do assentamento 5 de maio.....	130
<b>Figura 10:</b> Imagem utilizada em aula por Perseverança.....	133
<b>Figura 11:</b> Cartaz elaborado por estudantes da Escola Antonio Conselheiro.....	153
<b>Figura 12:</b> Cartazes elaborados por estudantes da Escola Fábio Henrique.....	153
<b>Figura 13:</b> Cartaz elaborado por estudantes da EFH.....	161
<b>Figura 14:</b> Cartaz elaborado por estudantes da EPF.....	161
<b>Figura 15:</b> Poesia produzida por estudantes e a professora da EECCG.....	163
<b>Figura 16:</b> Poesia produzida por estudantes e a professora da EECCG.....	164
<b>Figura 17:</b> Estudante da EFH declamando uma poesia.....	173
<b>Figura 18:</b> Cartaz produzido por estudantes da EFH e apresentado no encontro Sem Terrinha.....	174
<b>Figura 19:</b> Cordel elaborado por Mariele e estudantes.....	179
<b>Figura 20:</b> Hino do MST cantado por todos os participantes do evento.....	180
<b>Figura 21:</b> Flor de apresentação do que é ser Sem Terra.....	180

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECULT - Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas

CEOC - Colégio Estadual Osvaldo Cruz

EAC - Escola Antonio Conselheiro

EECG - Escola Ernesto Che Guevara

EFH - Escola Fábio Henrique

EPF - Escola Paulo Freire

AC - Antonio Conselheiro

ECG - Ernesto Che Guevara

FH - Fábio Henrique

PF - Paulo Freire

GNL - *New London Group* (Grupo de Nova Londres)

IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

MST - Movimento Sem Terra

PA - Projeto de Assentamento

PJ - Pastoral da Juventude

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## RESUMO

Este estudo buscou compreender as práticas de letramentos políticos desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito das escolas do MST situadas no entorno de Santo Amaro-BA. Quatro escolas, dos assentamentos Eldorado, Paulo Cunha, Bela Vista e Nova Suíça, respectivamente, constituíram *locus* de pesquisa: Escola Antônio Conselheiro, Escola Fábio Henrique, Escola Paulo Freire e Escola Ernesto Che Guevara. O estudo se desenvolveu a partir da seguinte inquietação: quais letramentos políticos, para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de cidadãos críticos, são desenvolvidos pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito das escolas do MST situadas no entorno de Santo Amaro-BA? Para a realização desta pesquisa, tomamos como referencial teórico estudos sobre Educação do MST; letramento político; letramento(s); multiletramentos; letramentos sociais; educação e emancipação; práxis docente; educação e liberdade; entre outros estudos que mexem com os temas em evidencia nesse texto. Como fundamentos teórico-metodológicos nos alicerçamos nos estudos voltados para uma abordagem qualitativa e colaborativa de pesquisa que focaliza o aspecto reflexivo como encaminhamento metodológico e prioriza como instrumentos para a construção de dados a entrevista, a observação e as sessões reflexivas. Toda a construção metodológica, sobretudo por meio das sessões reflexivas e oficinas, foi desenhada com vistas à produção de um documentário sobre as práticas de letramento das quatro escolas e à construção de um desenho didático que privilegie a leitura de imagem em sala de aula, considerando que esta pesquisa traz no seu bojo uma proposta de intervenção. Além disso, foi feita a proposição de um espaço na jornada pedagógica, realizada nos assentamentos, para se discutir o uso da linguagem visual na sala de aula. Entendemos que as educadoras das referidas escolas, por meio de atividades pedagógicas, discursos e projetos temáticos, desenvolvem experiências particulares de letramentos, num ambiente de projetos ideológicos e embates curriculares; correspondem, portanto, a conhecimentos, valores e práticas de um projeto de educação que, engajado na luta pela terra, evidencia outras possibilidades pedagógicas, as quais buscam promover a vida de sujeitos do campo no processo de ensino e aprendizagem e alimentam, de modo particular, a defesa de uma educação que problematize o chão onde os aprendentes pisam.

**Palavras-Chave:** Letramentos. Letramentos Políticos. Educação do MST. Práxis docente do MST. Educação do campo.

## ABSTRACT

This study sought to understand the practices of political literacies developed by teachers in the early years of elementary school, within the scope of the MST schools located around Santo Amaro-BA. Four schools, from the Eldorado, Paulo Cunha, Bela Vista and Nova Switzerland settlements, respectively, constituted research sites: Antônio Conselheiro School, Fábio Henrique School, Paulo Freire School and Ernesto Che Guevara School. The study was developed based on the following concern: which political literacies, for more meaningful learning and for the formation of critical citizens, are developed by teachers from the early years of Elementary Education, within the scope of the MST schools located around Santo Amaro -BA? To carry out this research, we take as a theoretical reference studies on MST Education; political literacy; literacy (s); multi-tools; social literacies; education and emancipation; teaching praxis; education and freedom; among other studies that deal with the themes highlighted in this text. As theoretical-methodological foundations we are based on studies aimed at a qualitative and collaborative research approach that focuses on the reflexive aspect as a methodological approach and prioritizes the interview, observation and reflective sessions as instruments for data construction. The entire methodological construction, especially through reflective sessions and workshops, was designed with a view to producing a documentary on the literacy practices of the four schools and the construction of a didactic design that privileges image reading in the classroom, considering that this research brings with it an intervention proposal. In addition, a space was proposed in the pedagogical journey, held in the settlements, to discuss the use of visual language in the classroom. We understand that the educators of these schools, through pedagogical activities, speeches and thematic projects, develop particular literacy experiences, in an environment of ideological projects and curricular conflicts; they correspond, therefore, to knowledge, values and practices of an education project that, engaged in the struggle for land, highlights other pedagogical possibilities, which seek to promote the life of rural subjects in the teaching and learning process and feed, in a particular way, the defense of an education that problematizes the ground where the learners step.

**Keywords:** literacies. Political Literacies. MST Education. MST teaching praxis. Rural education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: A CAMINHADA QUE SE FAZ PRESENTE</b> .....	15
1.1 Memórias em movimento.....	16
1.2 Sobre a pesquisa: o trajeto construído.....	20
1.3 Revisão de literatura: conexões com outros estudos concluídos.....	31
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	38
2.1 Caminhos teórico-metodológicos: do qualitativo ao colaborativo.....	39
2.2 As observações colaborativas e as entrevistas narrativas.....	47
2.3 Dispositivo de análise dos dados.....	54
2.4 Sujeitos e <i>loci</i> de pesquisa.....	57
2.5 Das sessões reflexivas e oficinas: caminho colaborativo na intervenção e construção de um produto.....	65
2.6 O documentário: construção colaborativa do fazer docente em escolas do MST.....	72
<b>3. APORTES TEÓRICOS EM MOVIMENTO</b> .....	74
3.1 Do(s) letramento(s) aos letramentos políticos.....	75
3.2 Educação do MST: o campo é espaço de formação e luta.....	87
3.3 Educação libertadora: conhecimento, política e emancipação.....	97
<b>4. OS LETRAMENTOS NAS ESCOLAS ANTONIO CONSELHEIRO, FÁBIO HENRIQUE, PAULO FREIRE E ERNESTO CHE GUEVARA</b> .....	108
4.1 Alfabetização e letramento: como lidam as professoras do MST?.....	109
4.2 Práticas de leitura em sala de aula de escolas de assentamentos.....	121
4.3 A educação escolar em áreas da reforma agrária e os letramentos políticos no MST.....	135
<b>5. OS LETRAMENTOS POLÍTICOS DAS ESCOLAS DO MST EM SANTO AMARO-BA</b> .....	148
<b>6. SER OU NÃO SER PROFESSORA DO MST: IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS POLÍTICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO MST EM ÁREAS DA REFORMA AGRÁRIA</b> .....	183
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: pausa para outras reflexões</b> .....	209
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	216
<b>APÊNDICE A: Proposta de Roteiro Didático</b> .....	228
<b>APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	229

<b>APÊNDICE C: Termo de Autorização Institucional da Coparticipante.....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE D: Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos.....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE E: Termo de concessão.....</b>	<b>234</b>
<b>APÊNDICE F: Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa.....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICE G: Termo de compromisso do pesquisador.....</b>	<b>236</b>
<b>APÊNDICE H: Termo de confidencialidade.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO 01: Nota de Repúdio do MST.....</b>	<b>238</b>
<b>ANEXO 02: Música "Ordem e Progresso", de Zé Pinto.....</b>	<b>240</b>
<b>ANEXO 03: Poesia “Transformação” de Marília Carla de Mello Gaia.....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO 04: Música "Assim ninguém chora mais", de Zé Pinto.....</b>	<b>242</b>

**Pra soletrar a liberdade**

Zé Pinto (CD Arte em movimento- 2002)

*Tem que estar fora de moda criança fora da escola,  
pois há tempo não vigora o direito de aprender  
Criança e adolescente numa educação decente pra um novo jeito de ser  
pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC.*

*Ter uma escola em cada canto do Brasil  
com um novo jeito de educar pra 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 Be A Bá,  
todo menino vai poder ser cidadão.*

*Alternativa pra empregar conhecimento*

*Movimento já mostrou para a nação  
desafiando dentro dos assentamentos*

*Reforma Agrária também na Educação*

## 1 INTRODUÇÃO: A CAMINHADA QUE SE FAZ PRESENTE E A PESQUISA

*[...] Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá [...]*  
(Gonzaguinha)

O presente estudo, que nasceu do desejo de conhecer diretamente a educação do MST, tem o propósito de lançar um olhar sobre os letramentos que se desenvolvem em quatro escolas de assentamentos, localizadas no entorno do município de Santo Amaro-BA. As práticas de leitura, produções textuais e eventos de letramentos que observamos nesses ambientes fazem conexões com assuntos voltados para a coletividade e para disseminação de uma pedagogia do (e para o) campo, os quais correspondem, por exemplo, a concepções de história, educação, trabalho, sociedade, cidadania, reforma agrária, direitos humanos, justiça, igualdade e sustentabilidade. Assim, esta pesquisa está alicerçada em discussões e reflexões relacionadas aos letramentos políticos do MST, os quais dialogam com outros letramentos, sobretudo os letramentos críticos, devido à necessidade de uma leitura textual capaz de ir além das informações que se apresentam ao leitor, de perceber suas entrelinhas.

Ao situarmos o nosso olhar investigador para os letramentos políticos estamos vinculados a uma perspectiva de política que privilegia as ações humanas direcionadas para a promoção da autonomia dos sujeitos, nos espaços coletivos de disputas e imposição ideológica. Mais adiante falaremos melhor sobre isso.

A construção e análise dos dados nos levaram a conhecer as práticas e os eventos de letramentos das escolas, traduzidos nos projetos pedagógicos que são realizados durante o ano, nas atividades do calendário do Movimento, nas leituras que fazem e nos textos que utilizam e que produzem. Tais dados nos mostraram que há dois projetos de letramentos em disputa nessas escolas: o do MST e o da Secretaria de Educação de Santo Amaro-BA.

Cabe esclarecer que a existência de dois programas de ensino e letramentos nas escolas Fábio Henrique, Antonio Conselheiro, Paulo Freire e Ernesto Che Guevara são, por seu turno e considerando o campo do político, projetos políticos e que não há uma medida que possa dizer se um é mais político que outro, considerando que são espaços de poder. Todavia, os aportes teóricos que estamos utilizando para discutir os

letramentos políticos e as referências que tomamos para falar de política nos colocam em campo específico da produção acadêmico-científica, em termos epistemológicos. Portanto, especificamente esses letramentos buscam por meio de conhecimentos, habilidades e valores, desenvolver atividades de aprendizagem da cidadania e um engajamento em questões e temas de ordem pública (CRICK, 1978). No caso da presente pesquisa, esses aspectos estarão em evidência nas práticas e eventos de letramentos, em escolas do MST.

A interpretação e análise que constituem este texto buscaram focalizar esses aspectos e outros que surgiram ao longo da investigação, tendo como principal eixo os letramentos políticos que marcam a realidade das escolas do MST envolvidas nesta pesquisa, e que constituem, pela práxis que movimenta, possibilidades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

### **1.1 Memórias em movimento**

O estudo da educação escolar realizada em assentamentos do Movimento Sem Terra (MST), há certo tempo, tem me despertado a curiosidade, por conta das informações de que nesses espaços existem experiências libertadoras. Esse desejo se relaciona com o meu envolvimento com coletivos religiosos de jovens, os quais valorizavam e defendiam a participação em movimentos sociais, com as leituras sobre a educação do MST que realizei na graduação em Licenciatura em História, cursado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e, sobretudo, com as vivências dos desafios, alegrias e frustrações da minha experiência profissional em escolas, no município de Riachão do Jacuípe (BA). Fora exatamente no movimento humano da sala de aula e suas múltiplas relações, sobretudo em escolas públicas, que eu entendi que, mais do que compartilhar conhecimento, o ensino deve promover as pessoas, a vida.

O ano foi 2003, num encontro da Pastoral do Juventude (PJ) da Igreja Católica de Riachão do Jacuípe (BA). Não lembro a data exata, mas a memória não me deixa esquecer a encenação de alguns jovens sobre o triste massacre de Eldorado dos Carajás (PA), fato ocorrido em 17 de abril de 1996, que vitimou 19 pessoas do MST, as quais estavam acampadas próximo à fazenda Macaxeira. A peça teatral também foi narrada por um jovem que finalizou sua fala fazendo uma defesa da educação como processo necessário para a formação da criticidade e cidadania, e convidou a todos para escutarem e refletirem a música “Pra soletrar a liberdade”, de Zé Pinto, epígrafe deste

estudo. A encenação despertou em mim o interesse em conhecer melhor o MST, e a letra da música motivou aproximações com a educação realizada em seus assentamentos e acampamentos.

A experiência particular na pastoral da juventude fora decisiva para o encontro com textos e discussões acerca da sociedade e dos movimentos sociais, tendo em vista que esse coletivo bebe das projeções da teologia da libertação, corrente religiosa da Igreja Católica que estabelece relações entre fé e política. Nos grupos de jovem, especialmente, no *El Shadday*, além das leituras bíblicas, que tinham uma profunda análise social, estudávamos artigos da Revista Mundo Jovem, Caros Amigos, esta última com uma abordagem eminentemente de esquerda, e textos de Leonardo Boff e Frei Betto, os quais têm marcantes influências em minha vida. Então, num espaço tradicionalmente religioso, conversava-se também, e com bastante energia, sobre questões sociais, políticas e sobre os movimentos sociais, sobretudo, o MST.

Aliás, os grupos de jovens da PJ do município compunham núcleos, desde as suas origens, no final da década de 1980, que mantinham não só reflexões sobre fé e política, mas realizavam críticas aos gestores públicos municipais, realizavam intervenções sociais em alguns bairros da cidade e nutriam um sentimento de transformação social; tanto que em 2004, a PJ, após um processo de discussão sobre um projeto político de mandato popular<sup>1</sup>, elegeu um candidato ao Poder Legislativo local, num processo de campanha marcado pela lisura e caracterizado pela honestidade e reflexões críticas da sociedade local e nacional. Eu entrei em grupos de jovens no ano de 2002, a convite de amigos, e vivi esse momento político.

É importante destacar esses fatos, porque a minha formação política e apreço por temáticas políticas e sociais são provenientes da participação na PJ. Muito do que penso e das escolhas de textos são resultados de vivências nos grupos de jovens. Foi neles que realizei as primeiras leituras sobre o MST e, conseqüentemente, sobre os processos formativos educacionais desse movimento social, sobretudo, com a participação nos grupos de jovens da zona rural, que sempre refletiam sobre suas demandas do campo e suas questões em defesa da terra. Com isso, o gosto pelos estudos acerca do MST não

---

<sup>1</sup> Esse projeto político permitiu a candidatura e eleição de José Avelange de Oliveira. O mandato popular, assim intitulado, foi marcado por críticas ao gestor local, pela defesa de novas práticas políticas e pela elaboração de projetos de lei para o município. O projeto se manteve livre de corrupção durante os 4 anos de legislatura e não fez sucessor por conta, em grande medida, das práticas de corrupção cristalizadas na política local, traduzidas, sobretudo, em esquemas de venda e compra de voto e ações sorrateiras.

nasce de vivências em assentamentos ou acampamentos, mas pela caminhada em grupos de jovens, nas terras jacuipenses.

Em 2005, eu ingressei na Universidade Estadual de Feira de Santana para cursar Licenciatura em História, o que fora motivo de muita alegria familiar, haja vista que, até então, alguns familiares não tinham concluído o Ensino Médio e ninguém tinha ingressado no ensino superior, fato visto com entusiasmo pelas possibilidades de ascensão social. Minha origem é de classe baixa e minha família sempre precisou dedicar energia, logo cedo, ao trabalho, porque sempre foi uma prioridade para uma parentela pobre. Comigo não foi diferente. Comecei a trabalhar aos 9 anos vendendo geladinho, bolo e cocada que minha avó materna Ivone (*in memoriam*) fazia. Minha avó reunia as condições de pai e mãe para mim, pois eu comecei a conviver e morar com ela desde os dois anos de idade, por conta do divórcio de meus pais biológicos e da necessidade de minha mãe ter de se ausentar para trabalhar. Então, “eu fui criado pela minha vó (pai e mãe) Ivone”, que não era de muitas explicações, mas sempre dizia que era preciso trabalhar para “ser gente”. Além desses tipos de trabalho, eu tive experiências em oficina de soldagem e supermercado, as quais contribuíram também com a minha formação humana.

O trabalho começado desde cedo nunca foi um fardo para mim. Há situações bem mais difíceis que a minha, obviamente. Historicamente, fora o que as condições concretas prepararam para o meu contexto de vida. É importante marcar isso porque essas experiências trabalhistas, juntamente com influências de amigos e com a participação na PJ, moveram-me a dedicar forças para o ingresso na universidade e representam determinações na minha vida, construtos do ser social.

Os anos vividos na UEFS, entre 2005 e 2009, contribuíram bastante para a minha formação profissional na educação através de leituras, debates e produção escrita. Foi lá que, numa disciplina optativa, História e Educação do Campo, principalmente, eu aprofundei leituras sobre o MST e a educação realizada em assentamentos e acampamentos, sobretudo, produzidos por Roseli Caldart, autora referenciada neste trabalho. Tais materiais apresentavam a história desse movimento social, os princípios educacionais do MST e traziam pesquisas sobre os processos educativos conduzidos no campo.

Agradava-me saber que havia projetos educacionais que atuavam em favor da promoção da vida, no processo de ensino, estabelecendo como princípios a liberdade, a

luta e a justiça. Com isso, o desejo de conhecer experiências dessa natureza ficou mais forte e aumentou quando eu me tornei professor, em 2008.

Na educação, eu trabalhei em escolas públicas, particulares e cursinhos de pré-vestibular, mas, foi na escola pública que eu me identifiquei com a profissão. Dei aula, por contrato de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), no Colégio Estadual Osvaldo Cruz (CEOC), que abarcava estudantes de bairros periféricos e com altos índices de criminalidade e tráfico de drogas, proporcionalmente às estatísticas do município, e estudantes da zona rural.

A rotina vivida no CEOC é muito parecida com a realidade de professores em muitas escolas públicas pelo Brasil. Muitos foram os momentos em que eu me deparava com estudantes vendendo drogas em sala de aula, organizando formas de enganar policiais, ou mesmo arquitetando emboscadas para alguns desafetos. É importante falar disso porque esses desajustes sociais me motivaram a pensar que o trabalho do professor requer constantemente ressignificações e atitudes flexíveis.

Somavam-se a isso as dificuldades financeiras de quase a totalidade dos estudantes e as necessidades de terem de sair da escola por conta de trabalho, fatos que se reverberavam em problemas de aprendizagem.

Essas questões, assim como tantas outras, como os desinteresses dos estudantes pelo estudo, colocavam-me diante de desafios e situações sensíveis do ser humano e repercutiam na minha crença de que novas atitudes precisavam ser tomadas para que a escola fosse um espaço agradável, de transformação social e com ensinamentos contextualizados. Com efeito, esses aspectos sustentavam ainda mais a vontade de conhecer experiências educacionais de tendências libertárias e de cidadania como as existentes em muitas escolas do MST. Não quero dizer, com isso, que o MST faz um trabalho impecável, mas, se existem práticas inovadoras acontecendo em algum lugar, é urgente conhecê-las. É da conta de quem se compromete com a educação.

A minha vivência no CEOC foi marcada por essas questões, dilemas e pela tentativa de fazer um trabalho que fosse significativo para os estudantes, através de ações nos bairros, promoção de conteúdos engajados, incentivo para o desenvolvimento de valores humanamente saudáveis e que contribuíssem para a construção de seus projetos de vida.

Em razão do término do contrato de trabalho via REDA e por falta de concurso público para professor, eu dediquei esforços para o ingresso em outras instituições públicas. Fui aprovado num concurso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

(UFRB) para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, em 2015. Na minha memória, fica a satisfação dos anos vividos em sala de aula com estudantes do CEOC, do contato com gente simples, de grandes sabedorias e com bastante luta; fica também o agradecimento às pessoas com quem eu convivi durante esse período.

A partir de 2015, um novo cenário se desenhou, em termos profissionais, com meu ingresso no Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT/UFRB), na cidade de Santo Amaro (BA). Foi exatamente no recôncavo que eu conheci assentamentos do MST e a pesquisa, paulatinamente, foi construída, após familiaridade com os locais, amizade com assentados(as), conversas e observações.

## **1.2 Sobre a pesquisa: o trajeto construído**

A presente pesquisa propõe uma discussão no campo científico e acadêmico sobre os letramentos políticos (COSSON, 2010; 2011; QCA, 1998). No conjunto das discussões sobre os letramentos, propõem-se aqui um olhar para a natureza política na qual estão imersas as práticas de leitura e atividades de ensino e aprendizagem de um projeto de educação do MST, imbricadas em elementos discursivos e de cidadania. O trabalho investigativo, com isso, pretendeu compreender e problematizar tais letramentos em ambientes marcados por uma proposta de formação educacional de um movimento social do campo e que, potencialmente, carregam as demandas da educação do campo.

Os primeiros contatos nos *loci*, com os sujeitos desta pesquisa, motivaram a construção de um questionamento que tem orientado a investigação presente: quais letramentos políticos, para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de cidadãos críticos, são desenvolvidos pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito das escolas do MST situadas no entorno de Santo Amaro-BA?

As referidas escolas estão vinculadas, administrativamente, à Secretaria de Educação do Município de Santo Amaro; entretanto, resistem tanto às ingerências de um currículo pensado para o meio urbano e voltado para a manutenção de tradições científicas conservadoras, quanto à orientação de um ensino centrado nos livros que essas escolas recebem do município para o ensino de conteúdos que não refletem o contexto sociopolítico dos sujeitos que constituem o dia a dia dessas escolas. Com isso, enfrentam as tensões de propostas curriculares, do calendário escolar municipal e das práticas pedagógicas.

Atentamos aqui para a singularidade dos processos pedagógicos referentes às práticas sociais de leitura e de escrita e à formação cidadã que se desenvolvem nessas escolas, os materiais construídos e utilizados e discursos proferidos; o ensino pensado e realizado e as aprendizagens vivenciadas, a prática docente e os seus desafios. Estes aspectos se localizam, neste estudo, no contexto da educação do MST.

O objetivo geral desta pesquisa foca nessas questões para compreender os processos de letramentos políticos que são desenvolvidos pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessas escolas. De modo mais específico, desejamos: conhecer quais são e como acontecem as práticas de letramentos nas referidas escolas; problematizar as práticas de letramentos desenvolvidas pelas professoras dessas escolas, no seu fazer pedagógico, com vistas a um projeto político do MST; discutir, de forma colaborativa, o fazer/lugar das professoras das escolas pesquisadas num ambiente carregado de orientações e proposições políticas para a educação; e construir, colaborativamente, um documentário acerca dos letramentos políticos desenvolvidos pelas professoras em sala de aula, com vistas à reflexão da práxis docente e à divulgação de experiências educativas politizadas, a partir das oficinas de audiovisual e reflexões produzidas nas sessões formativas sobre práticas de letramentos nas escolas do MST, letramentos políticos e práxis docente.

Cabe ressaltar aqui que compreendemos a práxis como uma ação consciente, material e transformadora, definição fundamentada nos estudos de Vázquez, autor que se debruça sobre o materialismo histórico dialético de Karl Marx (2011, p. 227), para quem a finalidade da práxis “é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”. Destacamos que há, nesse processo, um movimento dialético das ações dos homens no mundo e a formação das suas ideias. Com efeito, podemos vivenciar esse movimento em alguns espaços educacionais, como a docência nos assentamentos do MST.

Entendemos, com isso, que a relação que se deve estabelecer com os sujeitos da pesquisa não pode ser pautada numa escolha apriorística ou unilateral. Prezamos, em todo o percurso de investigação, pela construção de uma metodologia de pesquisa proveniente de relações dialéticas entre pesquisador e participantes, e que se desenvolve a partir de um caminho colaborativo; isso “significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de acordo quanto às suas percepções e princípios” (IBIAPINA, 2008, p. 34). A opção pela perspectiva colaborativa se coaduna com as intenções de pesquisa que

carregamos e com o nosso entendimento de que as práticas de letramentos são, por natureza, constitutivas de ações conjuntas, coletivas. Foi por meio dessa prerrogativa metodológica que construímos um caminho com os sujeitos da pesquisa, em suas individualidades e jeitos de ser, pensar, comunicar, agir, enfim, aspectos que ajudam a traduzir as especificidades da vida humana, suas diferenças.

É mister frisar que em cada escola do MST há um jeito de conduzir o processo educacional, com características e ações diferentes, tendo em vista os sujeitos e os contextos de cada local onde ela está instalada. Com as escolas desta pesquisa isso não é diferente. As escolas Antonio Conselheiro, Fábio Henrique, Paulo Freire e Ernesto Che Guevara, respectivamente, dos assentamentos Eldorado, Paulo Cunha, Bela Vista e 5 de Maio ou Nova Suíça estão localizadas no entorno da cidade de Santo Amaro-BA, município do recôncavo baiano, que está a 80 km de Salvador.

Assim como qualquer cidade que recebera as ingerências colonialistas, Santo Amaro é marcada por uma estrutura fundiária com alta concentração de terras, gerando, historicamente, alguns demandantes das áreas e uma imensa população desgarrada do chão que produz. O não acesso a terra gera uma situação de exclusão e, conseqüentemente, permite o aparecimento de organizações em defesa da reforma agrária, como o MST.

O Movimento Sem Terra chegou ao recôncavo em meados dos anos de 1990, através de pessoas de várias regiões da Bahia e que traziam vivências de outros acampamentos. A consolidação do MST na região começou com as ocupações, lideradas por militantes do movimento, de algumas fazendas improdutivas, localizadas no território de Santo Amaro, pertencentes a devedores do Banco do Brasil e do Banco Econômico. O processo de efetivação das ocupações para a criação dos Projetos de Assentamento (PA) pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA foi marcado por conflitos, reintegrações e reocupações, culminando com a fixação das famílias nas fazendas ocupadas. A seguir, apresentamos sinteticamente os Projetos de Assentamentos (PAs) Nova Suíça, Bela Vista, Eldorado, os quais surgiram dessa luta em 1997, e o PA Paulo Cunha, o mais novo da região.

Existe cerca de 100 famílias nos 1821 hectares do Assentamento Nova Suíça<sup>2</sup>, denominado assim por conta de ser o nome da fazenda ocupada. O assentamento, que apresenta uma topografia acidentada e íngreme e é cortado por riachos, é chamado

---

<sup>2</sup> Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA

também de 05 de maio, uma menção que os assentados fazem à data da ocupação da fazenda, em 05 de maio de 1996. O PA Nova Suíça foi criado em 04 de maio de 1997, após um ano de ocupação da área por trabalhadores vindos do oeste e do sul da Bahia. Segundo relatos de assentados, a ocupação foi liderada por militantes do MST, os quais contribuíram para que outras ocupações fossem realizadas, como foi o caso da fazenda Petinga, que motivou a criação do assentamento Eldorado, também em 1997. É no Assentamento Nova Suíça que encontramos a Escola Ernesto Che Guevara (EECG).

O PA Bela Vista é, segundo relatos de moradores e do INCRA, considerado um desdobramento da ocupação da Fazenda Nova Suíça, pois, parte das famílias que ocuparam essa fazenda no processo de organização dos barracos, acabaram se fixando em outra fazenda, resultando em outro processo de ocupação. A fazenda ocupada se chamava Santo Antônio dos Calmons e foi com essa denominação que o PA foi criado. Todavia, os assentados o chamam de Assentamento Bela Vista, por conta da visualização da Baía de Todos os Santos do ponto mais alto do local. O assentamento, que possui capacidade para 50 famílias, conta com 33 glebas familiares e tem uma escola chamada Paulo Freire (EPF).

Em março de 1997, trabalhadores rurais de Feira de Santana, São Francisco do Conde, Santo Amaro e Salvador ocuparam a Fazenda Petinga e deram início à história do Projeto de Assentamento (PA) Eldorado. Atualmente, esse assentamento, que foi criado no mesmo ano da ocupação, abriga 44 famílias, numa área de 653ha<sup>3</sup>, e conta com uma casa de farinha, um posto médico, um refeitório, um auditório, um local de vendas de materiais e produtos do MST e a Escola Antonio Conselheiro (EAC).

Último assentamento criado na região do Recôncavo e fundado em 18 de dezembro de 2008, depois de anos de espera, em meio aos despejos e conflitos, o Projeto de Assentamento Paulo Cunha possui 147 famílias abrigadas, numa área de 2.625ha, segundo dados do INCRA. Possui uma rica produção de banana e mandioca, com cooperativas que fabricam produtos a partir desses alimentos, e a escola Fábio Henrique (EFH), nome dado, segundo relatos das professoras, em homenagem ao militante do MST, Fábio Henrique, morto no Acampamento Amaralina, localizado em Vitória da Conquista.

Ambas as escolas compõem a chamada Brigada Carlos Mariguela, uma forma de vivência em rede que une os esforços de cada unidade escolar para a organização de

---

<sup>3</sup> Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA

eventos, construção de atividades conjuntas, reuniões pedagógicas e encontros formativos. A Brigada é composta por uma coordenação, a qual é responsável pela interlocução entre as escolas e a Coordenação Regional do MST no Recôncavo.

Tais escolas, *loci* desta pesquisa, possuem o ensino da Educação Infantil, o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos (à noite). Quatro professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas são sujeitos desta pesquisa, sendo, uma professora de cada escola. Faz parte também deste estudo a diretora e a coordenadora que atuam nas unidades escolares, pois estas compõem a coordenação da Brigada e por suas participações no processo de formação de professores para atuarem nas escolas do MST.

A experiência educacional dessas quatro escolas situa-se dentro de um contexto brasileiro maior de educação do MST e corresponde a caminhos possíveis de formação humana, ensino e leitura. As primeiras observações nessas escolas revelaram a existência de letramentos que percorrem terrenos de leituras sobre cidadania, cultura, democracia, sustentabilidade, direitos humanos, entre outros temas de interesse da comunidade local e que se relacionam diretamente com questões políticas. Essas observações nos autorizam a dizer que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelas professoras, nessas escolas, no cotidiano da sala de aula e em eventos de letramentos, em meio a um currículo tradicional e estabelecido pelo município de Santo Amaro, estão alimentadas substancialmente por orientações e atividades formativas do Movimento Sem Terra, que são direcionadas não somente para a educação e o ensino, mas, também, para a construção de uma identidade Sem Terra. Esse é o eixo que move esta pesquisa e que a situa numa discussão dentro de um domínio específico dos letramentos, dos letramentos políticos e da realidade concreta do MST. Uma melhor compreensão do assunto estará em evidência no capítulo 3 deste texto.

Os seres humanos constroem e se apropriam de diversas formas de comunicação em suas vidas; carregam, com isso, linguagens criadas através das relações humanas estabelecidas ao longo do tempo e na produção da vida material. O campo de estudo dos letramentos se insere dentro do estatuto da linguagem, de modo que os caracteres que manuseamos em nossas práticas de escrita e leitura correspondem a práticas comunicativas carregadas de discurso, ideologias e culturas. Nesse sentido, como defende Street (2014), pensar os letramentos é considerá-los como práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos reais.

Alicerçados nessa abordagem, entendemos que os letramentos não estão circunscritos nos limites de um determinado espaço, como a escola, e que não existe uma régua definidora de uma hierarquia de práticas letradas. Pelo contrário, há que se considerar a diversidade de ações de escrita e de leitura, as quais estão mergulhadas em aparatos culturais. Essa linha de pensamento, conseqüentemente, evidencia que letramento e alfabetização são dois fenômenos diferentes (SOARES, 2016; TFOUNI, 2010). O segundo ocupa um lugar dentro do primeiro, todavia, historicamente, o primeiro esteve relegado, silenciado, por conta do privilégio dado à alfabetização, através de parâmetros técnicos e normativos. Cabe ressaltar que a intensificação das discussões sobre os letramentos e sua valorização nas práticas escolares tem contribuído para ressignificar a alfabetização nos últimos tempos.

Fala-se muito hoje em alfabetizar através dos letramentos (SOARES, 2018), pressuposto que ganha destaque nas demandas educacionais na contemporaneidade, cujos cenários de constantes transformações, sobretudo em relação aos meios de comunicação, exigem dos professores novas práticas e atitudes crítico-criativas (SANTOS, 2014) e ressignificações nas formas de ler, escrever, ensinar e aprender.

Após o surgimento dos novos estudos sobre o letramento (STREET, 2012; 2014) e com o trabalho primoroso do *New London Group (NLG)*, a plataforma de estudos dessa área se constituiu num espaço de vários caminhos temáticos, com destaque, por exemplo, para os multiletramentos, os letramentos hipermidiáticos, os letramentos políticos, os letramentos literários e os letramentos críticos.

Para a nossa discussão, trazemos estudos sobre os multiletramentos (ROJO, 2009; 2012), que correspondem a fenômenos de multimodalidade e multissemiose de constituição dos textos, indicando que as pessoas constroem práticas de escritas constitutivas de vários significados, várias linguagens e representativas de culturas diversas. Os multiletramentos também são vistos como uma perspectiva pedagógica de atuação no processo de ensino, ao considerar as diversas formas textuais, as quais carregam discursos e posições políticas, aspectos que se apresentam na realidade dos nossos sujeitos de pesquisa.

Estamos falando aqui de práticas sociais de leitura e de escrita que se realizam numa realidade de educação do MST (CALDART, 2004; 2011; 2012) e numa proposição de educação voltada para atender as demandas do campo (ARROYO, 2011; MOLINA, 2011), permitindo, com isso, uma mistura de categorias, cientificamente falando, e uma mistura de cenários e fenômenos, considerando os sujeitos envolvidos.

Um processo educativo realizado por um coletivo, num determinado espaço, como no campo, que se volte para atender às suas demandas e políticas, revela a intencionalidade do ensino e o que se pretende alcançar com a formação educacional. Essa ação pressupõe uma consciência de estar no mundo, num determinado grupo, que implica atitudes engajadas, com fins de intervenção social. Dessa forma, como afirma Freire (1981, p. 35) “[...] a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade”.

O interesse em estudar a educação construída pelo MST, como já foi dito aqui, surgiu inicialmente por meio de leituras de textos sobre esse tema e ganhou significado substancial por conta das experiências com a educação escolar. É quase impossível assumir a educação como temática de estudo e de pesquisa e não se sensibilizar com os seus desafios; somos mobilizados, pois, a refletir sobre as possibilidades de torná-la mais significativa e transformadora.

A proposta educacional em assentamentos e acampamentos do Movimento Sem Terra surgiu da necessidade de se alfabetizar crianças, jovens e adultos em situação de constante deslocamento, tendo em vista as atividades políticas desse coletivo. Ao longo de mais de três décadas, a educação no MST se configurou como parte do processo de formação escolar e política de seus integrantes, de defesa e luta por um outro projeto de sociedade, em terras brasileiras. Por isso, falamos em educação do MST.

O MST é herdeiro de um passado de movimentos que lutaram em defesa da terra. Nos idos do final da década de 1970, alguns grupos de trabalhadores rurais, no Paraná, iniciaram uma movimentação de denúncia contra a monopolização das terras e os latifúndios, que resultaria, mais tarde, na criação do MST. E, conseqüentemente, em outros movimentos sociais do campo. Um fato que marca o seu surgimento foi o acampamento da Encruzilhada Natalino, no final do ano de 1980, no Rio Grande do Sul, que repercutiu nacionalmente e, após resistência, parte das famílias fora assentada na região.

O MST foi criado formalmente em 1984, no 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu em Cascavel, no Estado do Paraná, e contou com a participação, segundo informações do MST, de trabalhadores rurais diversos, que já tinham começado experiências de ocupações e também com a participação de entidades e coletivos colaboradores e parceiros de luta, como a Comissão Pastoral da Terra – CPT, Conselho Indigenista Missionário – CIMI e a Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA.

Ao longo dos seus 35 anos, o Movimento Sem Terra se consolidou na sociedade por meio de uma organização consistente e duradoura e pela gestão de um processo formativo de produção de militantes e de sujeitos que possam preservar sua memória e manter luta pela reforma agrária. Vários são os espaços onde essa formação acontece: nas reuniões, nos terrenos de plantação, nas mobilizações, nas marchas, nas ocupações, nas desapropriações, nas escolas, etc. Todos esses ambientes constituem momentos da realidade concreta do Movimento. No caso da escola, há construído um programa substancial para alfabetizar e formar sujeitos partícipes do seu projeto político de sociedade, por meio de princípios que envolvem um ensino contextualizado, leituras que mobilizem reflexões sobre o mundo e uma prática pedagógica que explore criticamente seus símbolos, mística, músicas e ações.

Para as ~~suas~~ escolas, o Movimento Sem Terra construiu uma série de materiais (cartilhas, cadernos, boletins, etc.) que apresentam o entendimento que tem sobre a educação, as suas referências teórico-filosóficas, o ensino se pretende construir, capitaneado por práticas pedagógicas influenciadas pelos princípios da luta pela terra.

Um estudo da educação realizada em escolas de assentamentos pode contribuir para a percepção de possibilidades pedagógicas que fogem à esfera do consagrado ou tidas como única via para o processo de ensino e aprendizagem. O que acontece em muitos desses espaços pode ajudar na compreensão de que são possíveis caminhos outros, alguns dos quais emancipatórios e engajados em objetivos sociais.

Para Caldart (2004), uma análise da pedagogia do Movimento Sem Terra passa por alguns aspectos: primeiro, deve-se considerar o movimento como um sujeito político, que se forma na produção da vida material; segundo, é necessário compreender o caráter sociocultural do movimento, tendo em vista, seu modo de ser e existir a partir das ações concretas; e terceiro, é preciso entender o aspectos formativos do movimento, que não acontece unicamente na escola. O movimento é o principal educador/formador de quem está nele e de quem com ele se envolve.

Dessa forma, a expressão “Sem Terra” se refere ao sujeito historicamente construído; já sem-terra caracteriza a condição de quem não tem acesso à propriedade, ou seja, sem a terra. Paulatinamente, com a organização, luta e âmbitos de formação, foi se constituindo um sujeito concreto, na sociedade brasileira, que contribuiu para inclusão na língua de uma referência aos sujeitos do MST: os Sem Terra.

Durante o percurso desta pesquisa, notamos que essa expressão não gera dúvidas para as pessoas que trabalham com a educação nas escolas apresentadas aqui. São

comumente utilizadas as expressões “o Sem Terra”, “os Sem Terra”, “os Sem Terrinha” para se referirem a todos e todas que compõem os assentamentos, evidenciando, por um lado, uma complexidade na flexão de número do substantivo, e, por outro lado, a certeza da consolidação de um sujeito histórico e corpóreo no Brasil.

Posto isso, ao longo desse texto, utilizaremos esses termos, da forma como foram construídos, para especificar os sujeitos dos assentamentos e acampamentos espalhados pelo país, com também utilizaremos o termo “Movimento”, como inicial maiúscula, para fazer referência ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Ressaltamos, contudo, que esse mesmo movimento não é um coletivo homogêneo, similar em qualquer espaço, é constituído de diversos sujeitos, com diversos enredos, localidades, idades, histórias e vivências. Por conta disso, o MST coloca, entre seus princípios, a formação de uma identidade cunhada da defesa da terra e da reforma agrária. Assim, há o encontro de diferentes identidades com um processo de formação de uma identidade coletiva nos acampamentos e assentamentos, “há identidades diversas que se combinam na formação dessa identidade mais ampla”, (CALDART, 2004, p. 34). A defesa de uma identidade coletiva, então, busca transformar as especificidades individuais que, em suas origens, possuem demandas econômico-sociais em relação a terra e uma sensibilidade no que diz respeito a seu uso.

Alertamos para o entendimento de que essa transformação identitária não é um processo mecânico e dual, haja vista que os sujeitos do Movimento não partilham das mesmas realidades estruturais e formativas, tendo em vista os espaços/tempos de cada um. Outrossim, os sujeitos desta pesquisa constroem seus caminhos identitários com o MST de diferentes formas e com percursos complexos. Alguns deles moram em assentamentos, outros não; alguns têm mais tempo nas escolas dos assentamentos que outros; são de origens diferentes e possuem tempos formativos desiguais. No pouco tempo que temos compartilhado nossas histórias, percebemos que fazem reflexões sobre as coisas e pensam o mundo a partir das diferenças que carregam. Mas, alguns elementos são nítidos e em comum: o enfrentamento de estradas acidentadas para chegarem às escolas, a defesa das escolas do MST e dos/das estudantes Sem Terrinha, as mobilizações entre projetos pedagógicos tradicionais e emancipatórios, a vontade e participação na formação de Educadores do Movimento, as ações de eventos de letramento que realizam, a elaboração de atividades que movimentam práticas de leitura que se referem ao local/global, o desenvolvimento de um ensino que tenta reproduzir uma pedagogia Sem Terra.

O projeto de educação do campo do MST tem como responsabilidade alfabetizar as crianças, jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos, busca a transformação social, sobretudo, com a democratização do acesso a terra e a formação de militantes cidadãos. Nas escolas pesquisadas, há experiências de leituras que tentam desenvolver capacidades críticas nos estudantes, aproximá-los de textos que fazem parte das discussões do movimento; há atividades de ensino e aprendizagem no chão dessas escolas que conduzem os estudantes a preservarem valores defendidos pelo MST; há práticas que fortalecem a conexão entre as escolas e a história de luta pela terra nos assentamentos; há a preservação de símbolos, músicas, poesias, hino e gritos de ordem. Dessa forma, percebe-se que os sujeitos envolvidos experimentam ações concretas de transformação social; e, nas formas de ensinar e de aprender, são levados a entenderem o projeto político do MST, são conduzidos a se envolver com a vida pública; e são impulsionados a dar continuidade ao projeto social e político do movimento.

O Movimento é entendido como “[...] um sujeito coletivo político com origens organizacionais em matrizes sindicais, marxistas e religiosas, que geraram a própria autonomia do movimento social” (SOUZA, 2012, p. 22). Nasceu das lutas pela conquista da terra que trabalhadores rurais e desempregados empreenderam ao longo da história do Brasil, país marcado por fortes concentrações territoriais e desigualdades. Desde a sua origem, em 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel-PR, o MST destaca-se pelas propostas contrárias à manutenção dos latifúndios improdutivos, por defender a reforma agrária e por ter uma organização distribuída em várias frentes ou setores, tais como: o setor de produção; o setor de educação; o setor de comunicação e audiovisual; e o setor de formação de militantes.

Desde a sua fundação, a preocupação com a educação escolar aparece na política do MST. Inicialmente, a luta pela escola em acampamentos foi reivindicação de mães preocupadas com a escolarização de seus filhos, culminando na criação das escolas itinerantes e na mobilização de várias famílias de sem-terra pelo direito à escola, como deixa claro Caldart (2004, p. 240):

[...] ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua ligação.

A preocupação com a escola ampliou-se de modo a torná-la, além de um espaço para alfabetizar, um ambiente de conscientização de lutas e participação social. Para a consecução desse propósito, há um conjunto de materiais, textos, discursos e metodologias voltadas para uma ideia de educação emancipadora, entendida aqui numa perspectiva de elevação da condição humana do não saber para o saber e de impulsionar uma superação dos desajustes sociais; elevar-se a uma condição de “homem autônomo, emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141).

Ações que entendem a educação como um mecanismo de emancipação e liberdade são reconhecidas em vários momentos na história do país. Pode-se, então, conceber a educação do MST, a partir da sua configuração e proposição, dentro dessa perspectiva.

Algumas experiências educativas do Movimento Sem Terra mostram que é possível construir um ensino emancipatório, a partir de recursos alternativos ao modelo tradicional de se fazer educação. Entender como essa dinâmica acontece em ambientes do MST e quais são seus desafios é um trabalho valoroso e que precisa ser observado e analisado com responsabilidade, haja vista a complexidade da realidade que se apresenta de modo concreto. É um exercício dialético de pensar as próprias práticas pedagógicas.

Este exercício nos desafiou a fazer, com a presente pesquisa, visando estimular novos estudos com as reflexões que foram realizadas sobre as práticas de letramentos políticos desenvolvidas nas escolas dessa pesquisa. Outrossim, busca-se divulgar experiências educativas particulares de modo a servir para impulsionar, quem sabe, novas práticas em sala de aula, considerando atitudes críticas e princípios contrários ao conservadorismo. Desde o início até a conclusão (que aponta para outras reflexões) desta pesquisa, não buscamos comparar uma escola com a outra, mas, a partir dos dados construídos, interpretar e analisar os caminhos que elas produzem e percorrem, tendo em vista os objetivos da investigação.

Além disso, acreditamos que este estudo possa significar uma forma de preservar a memória das escolas envolvidas com esta pesquisa por meio de um trabalho de investigação, produção do conhecimento e intervenção, bem como servir para uma reflexão, de modo colaborativo, dos próprios sujeitos da pesquisa, haja vista que as sessões reflexivas e oficinas mobilizaram ações de pensar a prática docente. Adicionalmente, pode ser um instrumento de afirmação política e da educação do MST,

tendo em vista o atual momento de ataque aos movimentos sociais do campo, sobretudo, ao MST.

### 1.3 Revisão de literatura: conexões com outros estudos concluídos

No intento de situar esse estudo num ambiente de produção científica e acadêmica e de problematizar a temática que se apresenta aqui, realizamos uma revisão de literatura, a fim de estabelecer conexões com outros estudos que dialogam com este. Tais trabalhos de pesquisa foram acionados durante as análises e estão presentes no corpo do texto. Assim, recorreremos ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o propósito de conhecer pesquisas que se relacionam com a temática em questão e organizá-las de acordo com o diálogo que estabelecem com a nossa proposta de investigação, no período de 2003 a 2018. A escolha do marco inicial desse período não foi aleatória. Segundo dados e documentos do MST, até 2002, o Movimento se dedicou a uma produção teórica substancial sobre a escola de ensino fundamental e os estudos e documentos produzidos até então constituem referências para o trabalho do Setor de Educação e para os trabalhos de pesquisa que surgiram posteriormente. O ano de 2003 marca a produção de dois textos do MST preponderantes para a educação: *A Educação Escolar e Formação Política*, que articula educação e formação de uma consciência de classe, e *Pedagogia da Terra*, cuja intenção é apresentar e discutir as experiências de turmas formadas no curso de Pedagogia da Terra.

Realizamos esta busca considerando a área de conhecimento, a educação, e os seguintes descritores: letramentos políticos, letramentos críticos, letramentos do MST, letramentos políticos e educação do MST, letramentos políticos e educação do campo e pedagogia da terra. Abaixo, segue a tabela com os resultados obtidos, em abril de 2019.

**Tabela 1:** Pesquisa no ambiente da CAPES, no período de 2003 a 2018.

DESCRITORES PESQUISADOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES MESTRADO ACADÊMICO	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES MESTRADO PROFISSIONAL	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE RESULTADOS
Letramentos políticos	811	63	340	1225
Letramentos críticos	279	61	123	463
Letramentos do MST	17 082	3 044	6 479	26 605
Letramentos políticos e	17 283	3 067	6 582	26 932

educação do MST				
Letramentos políticos e educação do campo	17 283	3 067	6 582	26 932
Pedagogia da terra	14 124	2 444	5 353	21 921

**Fonte:** Produção própria, com base no banco de dados da CAPES.

Os resultados encontrados correspondem a estudos que, de modo geral, se conectam com os descritores pesquisados. Ou seja, são estudos que apresentam discussões em torno dos temas a que os descritores se reportam. Quando a pesquisa para o mesmo período foi realizada com descritores delimitados, colocando-se aspas, os resultados foram outros, como percebemos nos números da tabela abaixo.

**Tabela 2:** Pesquisa com descritores exatos, no período de 2003 a 2018.

DESCRITORES PESQUISADOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES MESTRADO ACADÊMICO	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES MESTRADO PROFISSIONAL	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE RESULTADOS
Letramentos políticos	0	0	0	0
Letramentos críticos	18	0	8	26
Letramentos do MST	0	0	0	0
Letramentos políticos e educação do MST	0	0	0	0
Letramentos políticos e educação do campo	0	0	0	0
Pedagogia da terra	13	0	6	19

**Fonte:** Produção própria, com base no banco de dados da CAPES.

Percebemos, pela análise das duas tabelas, que há estudos que possuem variadas temáticas que se relacionam com esta pesquisa; todavia, não encontramos nenhuma produção cujo foco estivesse direcionado para os letramentos políticos ou letramentos críticos em ambientes de educação do MST. Tendo em vista que nem todos os trabalhos encontrados estabelecem conexões com o nosso campo temático, organizamos na tabela seguinte, os estudos que mais dialogam e podem contribuir com o nosso propósito de pesquisa.

**Tabela 3:** Trabalhos que dialogam com a nossa temática, defendidos entre 2003 e 2018.

TÍTULO DO ESTUDO	TIPO DE ESTUDO E AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
------------------	------------------------	-------------------	-------------

Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária	Tese CAMPOS, Samuel Pereira	2003	Universidade Estadual de Campinas
Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades	Dissertação TITTON, Mauro	2006	Universidade Federal da Bahia
Práticas de leitura de homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire – Bahia	Dissertação CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira	2008	Universidade Federal de Minas Gerais
Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção	Tese COSTA, Vânia Aparecida	2010	Universidade Federal de Minas Gerais
Práticas de letramento em uma escola de assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de São Lourenço da Mata	Dissertação ALVES, Sidney Alexandre da Costa	2011	Universidade Federal de Pernambuco
Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa	Tese SANTOS, Janeide Bispo dos	2015	Universidade Federal da Bahia
Identidades (des)coloniais nas práticas de letramento do Projovem Campo – Saberes da Terra	Dissertação SOUSA, Antonio Oziêlton de Brito	2015	Universidade Estadual do Ceará
Letramento político no legislativo: a experiência do Programa Estágio-Visita	Tese COSSON, Rildo	2015	Universidade Federal de Minas Gerais

**Fonte:** Produção própria, com base no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira – 2019

Ao todo, selecionamos oito trabalhos que conversam com categorias teóricas desta pesquisa. O primeiro deles a que nos reportamos é a tese de Samuel Pereira Campos, *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*, concluída em 2003. Discute a existência de dois projetos de letramento em disputa em escolas de assentamento, um traduzido em letramento ideológico, voltado para o local, e outro caracterizado como letramento técnico escolar. O autor focaliza essa tensão em sala de aula de Língua Portuguesa, em uma escola do MST e, através de um percurso etnográfico, sustenta que é preciso incentivar os professores a se identificarem com os projetos situados e emancipatórios.

O estudo de Mauro Titton, *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*, concluído em 2006, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o processo de formação dos professores vinculados ao curso de Pedagogia da Terra em desenvolvimento no MST/BA e as dificuldades encontradas para a efetivação de uma prática pedagógica que se envolva com a luta pela

terra. O autor realiza entrevistas, observações e análise de documentos para compreender seu objeto de pesquisa, e seu percurso metodológico está filiado às discussões em torno do materialismo histórico dialético, considerando a realidade estudada em termos concretos. Portanto, defende que num ambiente de contradições, a formação e a prática pedagógica devem construir uma educação socialista.

O trabalho da pesquisadora Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho, intitulado *Práticas de leitura de homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire – Bahia*, concluído em 2008, procurou compreender as práticas de leitura de homens e mulheres do assentamento Paulo Freire, localizado no município de Mucuri, na região do extremo sul da Bahia. Vinculado a uma perspectiva qualitativa e por meio de estudo de caso, teve como instrumentos metodológicos entrevista, observação e levantamento de materiais impressos de leitura dos assentados. Esse trabalho objetivou contribuir para o entendimento de que as ações de leituras desenvolvidas por esses sujeitos são resultados de fatores ligados à diversidade cultural, religiosa e à militância no MST.

Na linha das práticas de leitura, o estudo de Vânia Aparecida Costa, *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*, concluído em 2010, teve como *locus* uma sala de aula multisseriada da Escola do Assentamento de reforma agrária organizado pelo MST, situado na região do Vale do Rio Doce (Minas Gerais). A pesquisa da autora, através de uma abordagem etnográfica, identificou que as práticas de leitura construídas pela professora e os discentes se conectavam com textos vinculados tanto ao letramento pensado pelo Estado como ao letramento voltado para uma causa social. Sua análise indicou que havia nessa turma uma tensão entre dois projetos ideológicos e sociais, o do Estado e o do movimento.

Por meio de estudo de caso, o trabalho de Sidney Alexandre da Costa Alves, *Práticas de letramento em uma escola de assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de São Lourenço da Mata*, defendido em 2011, buscou analisar as práticas de letramentos desenvolvidas numa sala de aula multisseriada, da referida escola, no ensino da Língua Portuguesa. O pesquisador concluiu que a professora e os estudantes, sujeitos da pesquisa, fazem uso de práticas de leitura com diversas finalidades e com significados que transitam tanto pelos letramentos ideológicos, mais próximos da vida do assentamento, como pelos letramentos instrumentais, estabelecidos pela normatividade da alfabetização.

Com o título *Questão agrária, educação do campo e formação de professores: territórios em disputa*, a pesquisa de Janeide Santos, concluída em 2015, focalizou o trabalho realizado em escolas de campo pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. Essa pesquisa teve como objetivo realizar uma análise comparativa dos referenciais teórico-metodológicos utilizados no percurso formativo desses sujeitos com o trabalho realizado por eles após a conclusão do curso e efetivo exercício da profissão. Conforme a autora, a base teórico-metodológica que melhor explica as questões agrárias e que impulsiona elementos de luta pela terra é a perspectiva que critica o modo de produção capitalista e que entende o desenvolvimento dos seres humanos na história através de suas produções materiais e sociais.

Antonio Oziêlton de Brito Sousa, em sua dissertação *Identidades (des)coloniais nas práticas de letramento do Projovem Campo – Saberes da Terra*, defendida em 2015, procurou analisar como ocorrem os processos de construção de identidades dos moradores do campo, tendo o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade no Projovem Campo – Saberes da Terra, desenvolvido na Comunidade Jurema dos Vieiras, Ocara-CE. O trabalho foi conduzido pelos estudos lingüísticos críticos e fez conexões entre a educação do campo, os letramentos e a análise do discurso crítica (ADC). O autor infere que os processos de letramentos vivenciados nas práticas educacionais desenvolvidas no Projovem da Comunidade Jurema dos Vieiras são espaços de tensão e traduzem representações do modelo ideológico e também do modelo autônomo dos letramentos.

A pesquisa de Rildo Cosson, intitulada *Letramento político no legislativo [manuscrito]: a experiência do Programa Estágio-Visita*, concluída em 2015, objetivou discutir acerca do letramento político realizado no programa de educação para a democracia Estágio-Visita de Curta Duração, que é promovido pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, uma das escolas que compõe o sistema de educação legislativa do Brasil. A investigação de Cosson utilizou a ‘pesquisa iluminadora’ para responder ao seu objetivo principal, tendo como percurso metodológico o uso de avaliações sobre os resultados do programa e o uso de entrevistas, observações e questionários com os participantes do programa. O autor infere que o *locus* pesquisado ainda constitui um ambiente limitado de letramento político e de educação para a cidadania, tendo em vista a reprodução de discursos conservadores e de um ensino apegado a modismos tradicionais.

Os estudos apresentados acima, de forma sucinta, são importantes para o nosso trabalho devido às conexões temáticas e por apresentarem experiências de pesquisas, as quais enriquecem e contribuem para ampliar os debates, reflexões e produção de conhecimento acerca da educação e processos educativos, no espaço-tempo desta pesquisa.

Essas pesquisas são importantes para este estudo porque, ainda que apresentem análises, interpretações, resultados e conclusões de estudos realizados em contextos diferentes, discorrem sobre a educação do campo, os letramentos, a educação do MST, práticas pedagógicas e formação docente, elementos proeminentes nesta discussão. Apresentam também, de modo singular, experiências metodológicas qualitativas que preservam as relações entre pesquisador e participantes, aspecto que defendemos e que é caro à construção de uma metodologia humanamente coerente e ética.

Não obstante essas contribuições, este estudo, mesmo dialogando com os apresentados, quanto aos ambientes de pesquisa e/ou categorias teóricas, possui aspectos que o diferencia dos outros: é uma pesquisa situada no recôncavo baiano e, por esse fato, possui particularidades simbólicas, econômicas, históricas e geográficas; tem como *loci* de pesquisa quatro escolas; tem como foco os letramentos políticos em escolas de assentamentos do MST; prioriza o aspecto colaborativo de pesquisa; e tem no seu bojo o desenvolvimento de um projeto de intervenção e de construção de um produto que acompanhou todo o trajeto metodológico. O intento de construir um documentário acerca dos letramentos desenvolvidos nas escolas do MST foi um desafio aceito e produzido também pelas mãos das participantes, e é motivo de engrandecimento por causa do significado que ele pode ter, em relação ao registro de práticas e eventos de letramento em sala de aula, à preservação da memória e à afirmação político-social de escolas de um movimento social do campo.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Todo ponto de vista é a vista a partir de um ponto.  
Duas pessoas não enxergam a mesma coisa do mesmo modo.  
Não vemos apenas com os olhos do rosto;  
vemos também com os da mente e do coração.*  
Frei Betto.

O método científico é o caminho sistemático necessário para a construção do conhecimento. Por seu turno e em razão da sua natureza, o método permite diferenciar a ciência dos outros campos do saber, como o senso comum, a arte, a filosofia e a religião. Qualquer trabalho de investigação exigirá do pesquisador a opção e definição de um método para trilhar os caminhos de contato com as fontes de pesquisa e de produção científica.

A escolha de um processo metodológico, entre várias perspectivas de procedimentos, tem uma íntima relação com o problema motivador da investigação e o objeto de estudo da pesquisa. E, por isso, mantém imbricado, no seu fazer, um caráter dialógico, contínuo e um movimento permanente.

Gatti (2012) identifica quatro concepções que caracterizam o campo de pesquisas em educação. A primeira é a técnico-instrumental, na qual a educação é um conjunto de métodos específicos; a segunda é a lógico-cognitivo, que estabelece a área como um processo de transmitir conhecimentos; a terceira dá ênfase às teorias da aprendizagem e mantém o foco no aprender, sem preocupação com as bases epistemológicas que sustentam os conteúdos; já a quarta é a praxiológica, na qual a teoria é fruto da prática e ambas devem manter interações constantes. Essa última concepção, da qual esta pesquisa se aproxima, defende o uso de abordagens ancoradas no sujeito sócio-histórico e cultural.

Entendemos, então, que a escolha por um percurso metodológico envolve uma relação contínua e dialógica com o campo de pesquisa. É no chão da escola ou onde os processos formativos acontecem que, a partir de definições dos objetivos da pesquisa, problema e estudos teóricos, surgem possibilidades de caminhos metodológicos. Adicionalmente, ressaltamos que as escolhas que fazemos durante toda a proposta de investigação são resultados da relação que estabelecemos com o campo de pesquisa. Envolve “uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer” (GATTI, 2012, p. 30).

Ressaltamos que a observação inicial dos fenômenos em foco contribuiu decisivamente para a construção da principal questão dessa pesquisa. O problema, então, é resultado de um olhar primário e carece de um procedimento substancial para sua possível resposta ou resultado. Os momentos que constituem esse olhar primeiro desenham o problema e, este, impulsiona a investigação, a ida ao campo de pesquisa. A produção do conhecimento, por sua vez, exige uma tarefa de construção e organização dos dados, interpretação e sistematização dos resultados.

A escolha dos instrumentos metodológicos da presente pesquisa foi resultado de um diálogo com o objeto de pesquisa, com as práticas de leitura dos sujeitos envolvidos, com o contexto escolar e de um movimento social já estruturado em terras brasileiras e com produções teóricas. Essa escolha está diretamente relacionada com o problema a ser estudado e com os fatores humanos e sócio-históricos envolvidos nesse processo. Aqui, não se escolheu previamente um método para ser desenvolvido no campo de investigação, a definição acontece na relação entre o pesquisador e os colaboradores, de modo que o instrumento metodológico estabelece aspectos delimitadores que se movem a partir do fenômeno estudado e para a apropriação dele.

## **2.1 Caminhos teórico-metodológicos: do qualitativo ao colaborativo**

Considerando a complexidade da pesquisa em educação, a abordagem que se conduz com os nossos sujeitos é atravessada pela concepção dialética de análise do real, na qual a realidade é resultado da práxis humana, do desenvolvimento da produção concreta dos seres humanos. Com efeito, a educação é concebida em termos dialéticos, na contradição, na luta dos contrários.

Esse pressuposto de entendimento da educação é considerado pelo MST quando estabelece a educação como um instrumento de transformação humano-social. Para o MST, a educação é fundamental para o processo de luta por um projeto de nação que contemple a distribuição de terras, a igualdade de direitos e a economia solidária. Com isso, o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas dos assentamentos e acampamentos adquire um significado determinante, pois, a eles compete conduzir o processo a que se destina, por meio do ensino e da formação dos estudantes. Ou seja, os professores ocupam um lugar de responsabilidade no processo de mudança da realidade concreta.

Nesse trabalho, pensa-se que “todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de atuar e omitir” (BENGOECHEA, 1978, *apud* GAMBOA, 2006, p. 36). Desse modo, a atuação do investigador bem como suas projeções teórico-metodológicas estão diretamente sintonizadas com seus aspectos formativos e com suas historicidades, perfazendo um caminho de apropriações e negociações, referindo-se “à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento” (SEVERINO, 2007, p. 107-108).

A ida ao campo, motivada por uma questão principal de pesquisa, está carregada de impressões históricas e posicionamentos que demarcam posturas teóricas e discursivas do pesquisador. Nesse sentido, não é possível falar em neutralidade na investigação, tanto por conta do lugar do pesquisador como também pelo movimento constante dos sujeitos da pesquisa e pela relação dialética, histórica e social, entre investigador e investigados, os quais não estão isolados. Ao mesmo tempo, a objetividade do trabalho de pesquisa bem como sua interpretação e análise é resultado de um planejamento metodologicamente estruturado e responsavelmente conduzido. Um trabalho coerente depende, então, da imersão substancial que se faz com ele e do movimento reflexivo na relação com o campo.

Convém estabelecer que as opções teórico-metodológicas e critérios epistemológicos imbricados nesse trabalho não se localizam num apriorismo irresponsável e que desconsidera os sujeitos protagonistas do movimento do real. Com isso, vale ressaltar que

Os critérios de cientificidade variam segundo a abordagem. A validade da prova científica, nas pesquisas empírico-analíticas, se fundamenta no teste dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados, no grau de significância estatística, nos modelos de sistematização de variáveis e na definição operacional dos termos utilizados (racionalidade técnico-instrumental). Já as pesquisas fenomenológicas confiam no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo (racionalidade prático-comunicativa). As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora) (SANCHES GAMBOA, 2004, p.98).

Reafirmamos, então, a escolha do olhar dialético e histórico em termos de abordagem científica. Haja vista as diferentes análises dialéticas construídas dentro do conhecimento científico, é necessário, pois, perguntar-se: a qual dialética este trabalho

se reporta? A dialética da qual falamos é materialista porque se funda no imperativo da produção social e humana da existência, isto é, em atendimento às suas necessidades, socialmente falando, e da produção de artifícios contempladores de suas demandas, materialmente falando. Em outras palavras, a produção humana da vida material acontece à medida que se desenvolve a vida social, as necessidades humanas, e constituem produções humanas ao longo do tempo. Este entendimento representa a concepção de história, com a qual pactuamos, dentro do movimento histórico dialético.

Em termos conceituais, entendemos a dialética como a “teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2011, p. 75). Para a dialética, a realidade concreta não é algo inatingível, mas também não se pode alcançar de forma absoluta. É um dado inacabado, haja vista ser uma produção humano-social, constante e em movimento.

A pedagogia histórico-crítica, projetada por Saviani, é também concebida como pedagogia dialética, por ter a contradição como categoria necessária para refletir sobre a educação e por considerar a realidade, bem como o conhecimento, a partir da produção material dos homens. A realidade concreta que encontramos nas explicações de Saviani é referenciada por Marx, que a considera concreta “porque é síntese de muitas determinações” (MARX, 2008, p. 258).

Com efeito, o estudo dos letramentos em assentamentos do MST constitui uma realidade concreta que é resultado de determinações de ordem educacional, social, política e cultural, perfazendo um todo complexo e contraditório, sensível à análise e à construção de conhecimento. O real é um conjunto de complexidades em movimento; constitui, portanto, uma totalidade. Cabe destacar que “[...] a totalidade não significa a apreensão de toda a realidade, nem um todo composto pela soma de partes, significa, na concepção marxiana, a necessidade de desvelar a realidade, da gênese a seu desenvolvimento [...]” (MASSON, 2014, p. 211). Com isso, a produção do conhecimento, nos termos desta pesquisa, não se encerra a análise do que construímos de dados. É o resultado de um exercício científico entre os objetivos do investigador e a realidade movente de escolas de assentamentos.

Para Frigotto (2004), a dialética materialista compreende posição, método e práxis. Em linhas gerais, é posição porque marca uma opção social de estar no mundo e uma perspectiva de entendimento humano; é método porque projeta um caminho complexo de análise da realidade; e é práxis porque impulsiona a possibilidade de refletir sobre a própria prática e de propor uma ação transformadora.

A dialética entendida por Marx foi influenciada pela dialética de Hegel, todavia, a projeção teórica do primeiro filósofo revoluciona a do segundo filósofo. Marx busca em Hegel os princípios e as categorias da dialética, porém, opõem-se às formulações idealistas desse autor. Assim, aproximamo-nos da ideia de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 20). O termo “vida”, colocado por Marx e Engels, se refere aos contextos materiais que precisam ser analisados dentro de suas historicidades, na produção humano-social. Convém assinalar que essa relação não acontece de modo simples e automático, haja vista o próprio movimento humano, que é categoricamente histórico e social.

Além disso, pensamos os sujeitos da pesquisa em suas produções discursivas, materiais e historicidades. Traduzindo, a ação pedagógica dentro das escolas do Movimento Sem Terra é resultado de demandas próprias, históricas, concretas e direcionada para a afirmação de um projeto educacional emancipatório, em movimento, em tensão.

A dialética enquanto método é um percurso que se faz em caminhos curvados e em ambientes em constante movimento. É de gente que ele trata e é para gente que ele existe. Não é um catálogo de operações formais ou procedimentos estabelecidos que o pesquisador escolhe para aplicar a um objeto qualquer. É uma postura teórica diante da realidade, passível de explicação, em sua complexidade. É uma relação com o campo de pesquisa atravessada por um *design* de categorias de análises e aspectos ontológicos.

A definição de um método não cabe num apriorismo hegemônico ou em soberbas científicas, pois a pesquisa tende ao fracasso, caso não haja um cenário de construção colaborativa com o campo de atuação. Nesse sentido, reafirmamos a postura colaborativa nas definições dos instrumentos metodológicos manuseados no caminhar da investigação em curso.

Para o materialismo histórico dialético, o método de pesquisa propicia a construção do conhecimento teórico, partindo da chamada “aparência” e visando alcançar a síntese das determinações do objeto. A aparência é a fase empírica, imediata, que se apresenta de forma a priori. É o ponto de partida do conhecimento, a emergência da realidade, a qual não esgota o fenômeno. É a partir dela que a pesquisa começa. O sujeito que pesquisa parte da aparência para alcançar a estrutura dinâmica do objeto. Dito de outra forma, de modo a tornar entendível as contradições e as sínteses de determinações do nosso objeto, o qual existe em perene movimento e em tensões históricas.

O trânsito desse processo é, segundo Rodriguez (2014), uma relação que se estabelece com a realidade concreta, de modo a significá-la teoricamente, mediada por procedimentos de abstrações, de análise das condicionantes do objeto. Inicialmente, temos a etapa dos primeiros contatos com o objeto, de forma empírica, e que poderíamos associar às primeiras observações com o campo de pesquisa. Após essa etapa, tem-se o processo de teorização do objeto, de saída do empírico para a abstração, que é “a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualização determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo.” (PAULO NETTO, 2011, p. 44). Nessa fase, é possível compreendê-la como o trabalho de discussão das categorias de análise do objeto de pesquisa. Em seguida, parte-se para o mergulho nas estruturas internas do objeto com o objetivo de identificar e problematizar seus elementos contraditórios e aspectos históricos determinantes, razões da realidade observada. Por último, é a própria construção do conhecimento, resultado das observações, teorizações e análises da realidade concreta. Investigar, então, é a busca pelas determinações do objeto, de modo que “[...] o conhecimento do objeto é tanto maior quanto maiores forem as determinações encontradas, ou seja, quanto se satura o objeto com determinações maior é o conhecimento a respeito dele”. (HUNGARO, 2014 p. 71). Essas determinações podem ser de ordem social, econômica, política, educacional, etc.

O processo de construção do conhecimento não se constitui a partir do somatório das partes, das determinações, haja vista, estas, estarem imbricadas e relacionadas entre si e operam de modo processual. O conhecimento é resultado da apreensão das determinações e das suas relações. É ir do abstrato ao concreto. É um processo de relação dialética com o objeto, pois, “não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1981, p. 43). Freire faz essa afirmação em suas explicações acerca do dinamismo do processo de conhecer, que percorre a codificação de situações existenciais e análise crítica do objeto e também do próprio entendimento que se tem do objeto a ser conhecido.

Ressaltamos que o processo de construção do conhecimento/reprodução ideal do concreto, apesar de ser verdadeiro, é incompleto, tendo em vista a dinâmica da realidade, a processualidade do ser. Se a realidade é histórica e social possui elementos de superação e de continuidade, não pode figurar numa fotografia do real. A teoria materialista dialética e histórica de Marx é a reconstrução ideal do movimento histórico-social do real. O concreto, então, é esse movimento. As determinações são os aparatos sólidos do concreto. “As formas do ser do ser”. A efetiva existência. Esse movimento

do real se deve às contradições, aos antagonismos oriundos dos espaços que constituem a realidade histórico-social.

O método dialético marca um posicionamento de concepção do ser, da história e do conhecimento e, para Marx, foi também um posicionamento político, haja vista seus estudos terem criticado substancialmente a sociedade burguesa. Não é estranho para nós o fato de o MST tomar como referência, em muitos dos seus documentos, o pensamento do filósofo. O MST é, na sua gênese, um coletivo de ruptura e de mudança, pois, carrega a luta pela terra, rompe com a monopolização da terra e anuncia um projeto educacional interventivo com uma pedagogia fortemente marcada por questões políticas, de luta.

Todo esse emaranhado de projeções do materialismo histórico e dialético admite, proporcionalmente, as investidas de uma pesquisa do tipo qualitativa, pois o método não trata de sujeitos acabados nem de um objeto isolado e estanque. É no trato teórico do objeto que surgem as categorias, as quais, por sua vez, tratam de reconstruir o movimento do objeto. É uma perspectiva que permite ao sujeito apreender a historicidade, o caráter de totalidade do seu objeto e perceber, através das determinações, os sistemas de mediação que permitem que as contradições se expressem.

As considerações anteriores sobre o método histórico dialético representam o nosso entendimento da realidade e do movimento histórico dos seres humanos, admitindo suas direções, (in)certezas e contradições. De modo equivalente, conduzimos a presente pesquisa sob os auspícios da investigação qualitativa porque ela entende os sujeitos em suas complexidades, em seus movimentos e em seus protagonismos.

Sendo assim, o percurso metodológico desta pesquisa abrange procedimentos que conjugam orientações ontológicas e epistemológicas, as quais traduzem concepções do real, do ser e do modo de conhecer. Nessa perspectiva, entendemos que o fazer educacional em ambientes escolares, seja da cidade, seja do campo, constitui um “[...] processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas” (GADOTTI, 2012, p. 72); isto é, acontece nas relações dialéticas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos, que se constituem de vivências, culturas e significados sócio-históricos.

Sendo este estudo resultado de uma pesquisa do tipo qualitativa, interpretamos que é na interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa que os instrumentos investigativos ganham significado e produzem informações, considerando o que nos diz

Creswell (2007, p. 202): “[...] o foco da pesquisa qualitativa está nas percepções e nas experiências dos participantes e na maneira que eles entendem sua vida”. Nesse sentido, prezamos pela natureza histórico-social do objeto e seu caráter de movimento como relevantes para a construção dos dados que interpretamos e analisamos, segundo nossas bases epistemológicas e metodológicas.

As práticas de leitura desenvolvidas em escolas de assentamentos do MST, *locus* desta pesquisa, constituem ações de homens e mulheres que se dedicam ao trabalho pedagógico no contexto da proposta educativa desse movimento social, e não podem ser tratadas com superficialidades e modos pré-definidos, tendo em vista o caráter sócio-histórico que elas possuem no caminhar de um movimento social e também na conjuntura da educação brasileira. Dessa forma, entendemos que a investigação qualitativa é quem melhor permite uma aproximação com o nosso problema de pesquisa, com o campo de estudo, com a construção de dados e com o processo de interpretação e análise.

Todo o percurso metodológico desta pesquisa foi conduzido com atitudes democráticas e negociáveis, pois, entendemos que a relação que se deve estabelecer com os sujeitos da pesquisa não pode ser pautada numa escolha apriorística ou unilateral. Prezamos pela construção de uma metodologia de pesquisa proveniente de relações dialéticas entre pesquisador e participantes e que se desenvolve a partir de um caminho colaborativo; isso “significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto [sic] às suas percepções e princípios” (IBIAPINA, 2008, p. 34). O caminho metodológico que orientou este estudo centrou-se, portanto, na abordagem colaborativa, imbricada no aspecto qualitativo de investigação.

A pesquisa colaborativa é ação que se volta para a práxis docente e para a construção de conhecimento, de modo que o alcance dessas finalidades depende da relação aberta e negociável entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, ou seja, implica na dedicação de energias de ambas as partes. Dito de outra forma,

Isto quer dizer que compete ao pesquisador criar condições necessárias para que os docentes aliem-se a ele, num processo de reflexão sobre um aspecto prático de sua docência. Por um lado, esse tipo de pesquisa requer tanto a colaboração dos professores na investigação de um dado objeto como a utilização, por exemplo, de dispositivos para a coleta e análise de dados, fundamentais para a produção de conhecimentos. Por outro lado, o campo da formação propõe aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio

colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes. (DESGAGNÉ, 2007, p. 14)

Nesse sentido, pesquisador e participantes caminharam juntos na construção de dados, na reflexão sobre a prática e na construção de conhecimento científico. Esse caminho metodológico construído no *loci* de pesquisa se traduz, então, nas ações para responder aos objetivos desta pesquisa, na promoção de ambientes de reflexão sobre as práticas de letramentos políticos e na construção da intervenção/produto, a partir de sessões reflexivas e oficinas. Partimos da compreensão de que o ambiente de pesquisa e de construção de conhecimento nas escolas investigadas permitem reflexões sobre as práticas dos professores envolvidos, considerando os limites e possibilidades existentes nas relações humanas e também nos espaços onde ocorre a investigação. Com efeito,

[...] o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam (DESGAGNÉ, 2007, p. 11).

Dessa forma, temos conduzimos a pesquisa por meio de uma prática colaborativa, de forma conjunta e solidária com os participantes. É conjunta porque negamos uma pesquisa unilateral e defendemos o envolvimento de quem lida cotidianamente com a prática em sala de aula. É solidária porque se quer realizar reflexões sobre as práticas pedagógicas, partilhar experiências e criar um ambiente de construção de conhecimentos a partir da práxis docente. Por assim entendermos o processo de pesquisa é que nos apegamos a um instrumento dialético de planejamento, ação, observação e reflexão, num movimento não linear, mas, em movimento e se redesenhando pelas necessidades e ingerências dos participantes.

Para a construção e interpretação dos dados, escolhemos os seguintes instrumentos metodológicos: observações das práticas de leitura e escrita em sala de aula; entrevistas narrativas individuais; e sessões reflexivas com as participantes. Essa escolha foi resultado de um diálogo com o objeto de pesquisa, com as práticas de leitura dos sujeitos envolvidos e com o contexto escolar do MST. Esses instrumentos metodológicos estão diretamente relacionados com o problema a ser estudado e com os fatores humanos e sócio-históricos envolvidos nesse processo. Seus aspectos delimitadores se movem a partir do fenômeno estudado e para a apropriação dele.

Ressaltamos que dados também foram construídos nos bastidores desta pesquisa, por exemplo, nas conversas, ao final das entrevistas, nos diálogos nos corredores antes ou depois de uma atividade, no trânsito de uma escola para outra ou no percurso de uma escola para a cidade. Destacamos também a realização das oficinas sobre a linguagem audiovisual, as quais compuseram (juntamente com as sessões reflexivas) as ações da intervenção e do produto de pesquisa. Nas oficinas, também construímos dados importantes para os objetivos que propusemos.

O percurso metodológico deste estudo foi constantemente revisado e reorganizado com o próprio desenvolvimento da metodologia e andamento da investigação. Os instrumentos foram se resignificando a partir da sua própria utilização. A relação sujeito-sujeito foi fundante e determinante na produção do conhecimento.

## **2.2 As observações colaborativas e as entrevistas narrativas**

Enquanto instrumentos metodológicos, as observações foram fundamentais para o encontro com as práticas pedagógicas que são construídas pelas professoras em sala de aula do MST, pois promoveram uma proximidade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, de modo a identificar, colaborativamente, as teorias e temáticas que se expressam nessas práticas, as quais coadunaram com os propósitos das sessões reflexivas.

Para Ibiapina (2008, p. 90), “a observação colaborativa é um procedimento que faz a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto da aula”. Nesse sentido, é um instrumento metodológico que tem a participação, colaboração e reflexão como aspectos privilegiados no processo de investigação. Ou seja, (con)juntamente com o professor, faz-se um trabalho de pensar a ação e se rompe com iniciativas notadamente individuais.

A observação colaborativa permite que o pesquisador e o professor identifiquem e interpretem as ações educativas desenvolvidas em sala de aula, auxiliando, com isso, o docente a “rememorar sua prática por meio de diálogo volitivo com a realidade e ajuda-o a se apropriar do conhecimento e do saber-fazer inerentes ao processo de ensinar [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 94).

A prática que desenvolvemos com esse dispositivo metodológico uniu pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa no processo de apropriação da empiria, de modo a construir dados que nos permitissem identificar e refletir sobre os projetos de letramentos que se constroem, cotidianamente, nas relações em sala de aula de escolas de assentamentos do MST no recôncavo baiano. Esse exercício foi importante, sobretudo, para as discussões nas sessões reflexivas, posto que, em vários momentos dos encontros, acionamos atividades e práticas do cotidiano da sala de aula para contextualizar as teorias.

No percurso da observação, um diário de campo foi utilizado para registrar informações a que tivémos acesso, visando à compreensão e interpretação das práticas das professoras, em sala de aula. Creswell (2007) se refere a um “protocolo observacional” necessário para a ação de observar, caracterizado pelo registro de notas descritivas (dos participantes, do cenário, dos diálogos, das atividades, etc.) e notas reflexivas (considerações pessoais do pesquisador). À medida que fomos realizando o registro escrito das observações de fenômenos sociais, acontecimentos, experiências pessoais do investigador, comentários e suas reflexões, sobre as práticas de letramento desenvolvidas pelas professoras das escolas envolvidas nesta pesquisa, nosso olhar ganhava novos significados e novas direções.

Entendemos que o diário de campo é um dispositivo fundamental para potencializar o percurso de investigação e a construção do conhecimento, tendo em vista que ele possui “[...] a capacidade de registrar/traduzir sensações e situações diversas, detalhes que podem passar despercebidos para quem não utiliza esse instrumento como ferramenta de trabalho no processo de coleta de dados de uma investigação” (CARVALHO; KHAOULE, 2013, p. 275). Dessa forma, nesse dispositivo, descrevemos, narramos os gestos, as pessoas, os símbolos, imagens e textos nas paredes, os discursos, a interação e, sobretudo, o desenrolar das práticas em sala de aula.

Desse modo, o diário de campo acompanhou todo o itinerário desta pesquisa, sendo um dispositivo/registro importante para a construção e análise de dados, para o aprimoramento do processo de produção científica e para a “[...] descrição metódica do direcionamento da investigação, que toma forma à medida que é realizada” (ARAÚJO; et al, 2013, p. 58).

Apesar da tentativa de conduzir as observações de forma a tentar deixar o ambiente de sala de aula livre de situações constrangedoras que pudessem ocorrer na

relação entre pesquisador e participantes desta pesquisa, a presença em sala de aula de alguém que não está rotineiramente nela acarretou alterações no andamento das aulas e instabilidades nos modos de ser/estar dos sujeitos envolvidos. Em algumas situações de observação, o envolvimento era inevitável devido a algum estudante ou a professora se reportar ao pesquisador, durante a aula, para fazer um comentário ou pergunta. Com o passar do tempo e a constante presença no ambiente de sala de aula (some-se a isso os diálogos na “hora do recreio” ou ao final das aulas), nossas relações foram se estreitando e ficando mais naturais. A ideia inicial de querer manter uma tranquilidade nas relações em sala de aula, obviamente, não ocorreu, contudo, tentamos prezar por relações humanas éticas, tendo em vista os aspectos colaborativos que acompanham esta pesquisa.

O procedimento de observar é uma técnica direta de contato com os comportamentos elaborados e dirigidos pelos sujeitos de pesquisa em seu fazer diário. A relação observador e observados não é tão simples como aparenta ser, de modo que “a principal preocupação concerne, assim, à subjetividade dos dados coletados por observação, pelo próprio fato de que o observador faz parte integrante da situação de sua observação (o observador é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito)” (JACCOUD; MAYER, 2014, p. 261). Nessa discussão em que se focalizam os papéis do observador e os limites da pesquisa, nosso comportamento na relação com a situação observada foi traduzida ora em participação ora em isolamento com o ambiente pesquisado.

Para cada escola foi dedicada uma média de 30h de observação, no período de julho a dezembro, distribuída durante as semanas em cada local. Chegamos a essa média após verificarmos o protocolo flexível que seguimos para proceder às observações e o tempo que ficávamos em cada *locus*. Tendo em vista a distância entre as escolas, escolhiam-se, geralmente, dois espaços para observação durante a semana, sempre em dias alternados; ou seja, se numa semana a visita ocorreria numa terça-feira, noutra ocorreria na quarta-feira, previamente comunicada com as respectivas professoras. Obviamente, não se consegue observar tudo; por isso, o olhar investigativo e o que se registra em diário de campo devem estar atrelados ao que se pretende com a investigação, haja vista seus objetivos, problema e a otimização do tempo.

As primeiras observações<sup>4</sup> *nos loci* de pesquisa começaram em novembro de 2018 nas escolas Antonio Conselheiro e Fábio Henrique e motivaram a construção do

---

<sup>4</sup> As primeiras conversas, diálogos aleatórios e observações foram importantes para a delimitação do objeto de estudo e para o amadurecimento nas relações entre pesquisador e pesquisados. Esse percurso foi

primeiro esboço do projeto desta pesquisa. Com a presença de modo mais constante nesses dois espaços, bem como com as conversas e observações, descobrimos que havia uma interligação muito sólida, através de atividades e encontros formativos, entre todas as escolas dos assentamentos do MST da região de Santo Amaro, e que, portanto, nos convidava a expandir nosso *loci*. Como já falamos aqui, essas escolas formam a Brigada<sup>5</sup> Carlos Mariguela. Com efeito, demos os primeiros passos nas escolas Ernesto Che Guevara e Paulo Freire, em janeiro de 2019. Com isso, por conta do objeto desta pesquisa se relacionar com as quatro escolas, aumentamos nossa presença nesses espaços no primeiro semestre de 2019 e intensificamos nossas observações a partir de julho desse mesmo ano e passamos a construir dados com mais atenção para o rigor da investigação.

Observamos, durante esse período: aulas das professoras, eventos de letramentos que envolviam todas as escolas e reuniões pedagógicas. Sobre as aulas, atentamos para as atividades de leitura e escrita, textos utilizados, plano de aula, discursos e metodologia utilizada. No que se refere aos eventos de letramentos que eram realizados em conjunto com todas as escolas, identificamos que eles eram organizados da seguinte forma: estudo sobre o tema; desenvolvimento do conteúdo e ações em cada escola; e culminação das atividades de todas as escolas com produção textual ou artística para apresentação.

Lançamos um olhar especial sobre as reuniões pedagógicas, pois, além de se constituírem como importantes para o planejamento, bem como para a mobilização das ações em sala de aula, tratavam de aspectos importantes ressaltados nos objetivos desta pesquisa, como a formação pedagógica das professoras. Então, observamos duas dessas reuniões: uma em agosto, na qual se estudou o Caderno de Educação n.1 *Como fazer a escola que queremos*, documento do MST de 1992, e outra em setembro, na qual se estudou o Estatuto da Criança e do Adolescente e se planejou a Jornada do Encontro Sem Terra.

As dificuldades que encontramos para observar revelaram-se na impossibilidade, muitas vezes, de se ausentar do trabalho e no trânsito para se chegar às escolas Paulo Freire, Che Guevara e, sobretudo, a escola Fábio Henrique, por causa das estradas de

---

feito porque havia um desejo de conhecer as escolas e a educação do MST; após os primeiros trânsitos nas escolas e entrevistas, o desejo se transformou em projeto de pesquisa.

<sup>5</sup> O termo “brigada” designa uma unidade militar existente nas forças armadas de muitos países. No MST, a expressão é utilizada para nomear partes da organização de alguns setores, como o da moradia, comunicação, formação e educação.

barro com relevo íngreme e acidentado. O percurso até a Escola Antonio Conselheiro foi bem mais tranquilo, pois está localizada (ver mapa na página 57) às margens da BR 420.

Não obstante as dificuldades e desafios de fazer pesquisa em meio a tantas outras atividades pessoais e profissionais, e a despeito das incertezas quanto aos rumos da pesquisa, eram alvissareiros o acolhimento e a disponibilidade de participação dos/das estudantes e das professoras em cada escola, que se revelavam no som das vozes de um povo que vive na roça, e que carrega as marcas da luta e da esperança, reveladas, por exemplo, ao entoar: “Bom dia, visitante, como vai? Bem-vindo, visitava, bom dia!”.

Salientamos que o exercício de observar é uma relação dialética de construção de discursos, de quem é observado, em suas produções cotidianas e contextos, e de quem observa, em suas historicidades, linguagem e ideologias.

Além das observações, realizamos entrevistas narrativas para construção dos dados. Essa escolha não aconteceu individualmente nem esteve planejada desde o início da pesquisa. Inicialmente, tínhamos pensado no desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas, mas, com a realização da primeira entrevista após defesa de qualificação, na qual a entrevistada, ao ser solicitada a falar sobre sua origem e formação, fez um relato de sua trajetória de vida, das alegrias e angústias da caminhada e de sua identidade com o MST.

Colocava-se diante de nós um novo procedimento, anunciado pelos nossos sujeitos. Soma-se a isso a indicação da banca de qualificação de que a entrevista narrativa constituía o instrumento adequado para rico para o que se propunha com a pesquisa. Adicionalmente, percebemos que a pergunta da pesquisa e seus desdobramentos seriam mais bem respondidos com o uso também das entrevistas narrativas.

A entrevista é um instrumento metodológico que, na interação, na partilha de memórias e no seu propósito significativo, possibilita o diálogo entre pessoas na produção de conhecimento. Por conta disso, defende-se, aqui, que a entrevista individual seja marcada por um ambiente humanamente estável, seguro e aberto entre as partes.

A princípio, a entrevista é considerada um instrumento simples e acessível ao pesquisador; todavia, é necessário planejamento prévio e não prescindir do componente ético para sua realização. Dessa forma, “[...] este método requer planejamento, preparo

teórico e habilidade técnica no momento da coleta, da transcrição e da análise dos dados” (DUARTE, 2004 apud BELEI et al., 2008, p. 191).

As entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas em que cada professora lecionava, ao final da aula ou antes dela, e na Escola Antonio Conselheiro com a diretora e coordenadora. Antes de iniciar a entrevista, explicávamos sobre a intenção da conversa e de quais assuntos queríamos tratar. Como as entrevistas foram filmadas, todas as entrevistadas autorizaram o uso das imagens para fins da análise de dados e para compor ingredientes do documentário.

Assim, elas foram realizadas no período de outubro a novembro de 2019, com exceção de umas das entrevistas com a diretora das escolas, que foi realizada em novembro de 2018. Segue abaixo, informações das entrevistas que realizamos.

**Tabela 4:** Informações das entrevistas

<b>Entrevistada</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Entrevista com a professora da Escola Fábio Henrique	05.11.19	43min.
Entrevista com a professora da Escola Antonio Conselheiro	08.10.19	20min.
	12.11.19	22min
Entrevista com a professora da Escola Paulo Freire	19.11.19	45min
Entrevista com a professora da Escola Ernesto Che Guevara	12.11.19	42min.
Entrevista com a diretora das escolas	27.11.18	22min.
Entrevista com a diretora das escolas	26.11.19	45min.
Entrevista com a coordenadora pedagógica das escolas	21.11.19	1h10min.

**Fonte:** Elaboração própria

Na tabela a seguir, apresentamos o guia construído com os pontos que projetamos para serem contemplados nos discursos das entrevistadas, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Esse instrumento foi apresentado e explicado às professoras antes do início de cada entrevista, com o propósito de que, em suas narrativas, fizessem alusão às questões sugeridas.

**Tabela 5:** Guia/entrevistas narrativas

<u>Tópicos</u>	<u>Conteúdo</u>
Origem	-----
Formação	-----
Experiência com a escola do MST	Quando e como começou
Prática docente	O ensino

	A aprendizagem Os letramentos que desenvolvem Os materiais pedagógicos que utilizam
Sobre os projetos pedagógicos da Brigada Carlos Mariguela	-----
Sobre a formação pedagógica	Formação pelo município e pelo MST
Identidade de professora do MST	Realização pessoal e profissional Significado e desafios de ser professora em escolas do MST

**Fonte:** Produção própria, com base em estudos sobre a entrevista.

Reforçamos a permanente flexibilidade na condução desse instrumento metodológico e na liberdade que os entrevistados tiveram para proferir seus discursos, sem interrupções e com encorajamento por parte do entrevistador. Esses aspectos são próprios das entrevistas narrativas, as quais não excluíram o registro de questões acionadas pelas professoras e que foram retomadas ao final da entrevista, em forma de perguntas.

É possível que essa atitude possa ser interpretada como uma utilização subjacente de entrevista semiestruturada, todavia, as entrevistas narrativas repousam nas chamadas “perguntas imanentes”, que segundo Moura e Nakarato (2017, p.18) “são questões que se referem a temas que os narradores comentaram, mas nos quais não se aprofundaram e cujo interesse reside no fato de possuírem relação com a pesquisa.” Dessa forma, alguns diálogos aconteceram ao final das narrativas. Além disso, após a realização da entrevista, quando a filmagem já tinha sido desligada, as conversas continuavam e muitas informações apareciam.

Formulamos e acionamos as seguintes perguntas imanentes: O que significa conscientizar os estudantes? Como você conduz o projeto de educação do município e o projeto de educação do MST em sala de aula? O que é a mística? Você acha necessária essa formação? Tem algum significado para sua vida profissional? O que acha do MST? Você se intitula professora do MST. Tais perguntas não foram construídas realizadas em todas as entrevistas.

Durantes as entrevistas, as pausas nas falas das narradoras prenunciavam a finalização de um relato ou assunto. Esses momentos são caracterizados por Schutze (2011) como “coda narrativa”, e podem ser utilizados para alguma interação entre

entrevistador e entrevistado. Nesta pesquisa, as pausas também indicaram momentos em que as narradoras silenciavam e retomavam as falas. Muitas vezes, o silêncio indicava que algumas informações não poderiam ser expressas pela voz.

No processo narrativo, os sujeitos evocam acontecimentos, reportam-se as suas identidades individuais e elaboram imagens de si mesmos. As experiências relatadas se inserem dentro do contexto pessoal, social, histórico e profissional das narradoras. É nessa ceara que o pesquisador precisa perceber os temas, os elementos e dados que se referem com os seus objetivos de pesquisa.

As entrevistas são importantes no percurso metodológico da presente pesquisa porque evidenciam os saberes e discursos dos sujeitos, aspectos relevantes para o alcance dos objetivos dessa investigação. Além disso, em se tratando de sujeitos que, cotidianamente, usam discursos em seus exercícios profissionais, não poderíamos prescindir do uso de um instrumento que permite a construção de dados na relação entre pesquisador e pesquisados, no caminhar da pesquisa, tendo em vista que “[...] a entrevista apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto em estudo” (IBIAPINA, 2008, p. 77).

Defendemos, ainda, que as entrevistas narrativas são procedimentos adequados para as pesquisas com pessoas vinculadas a movimentos sociais, sobretudo, o MST, pelo fato da organicidade que esse coletivo apresenta, pela importância que a educação tem para o seu processo de luta e, principalmente, pelo fato de as docentes das escolas do Movimento carregarem percursos formativos e experiências de vida distintas.

Os instrumentos metodológicos apresentados até aqui compuseram partes imbricadas de um procedimento de pesquisa que nos permitiu construir conhecimento em/com quatro escolas de assentamentos do MST, realizar, juntamente com os sujeitos, reflexões sobre a prática da diretora, coordenadora e das professoras que lecionam em salas multisseriadas dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental nessas escolas e desenvolver ações colaborativas no bojo da intervenção e para a construção de um de documentário sobre os letramentos políticos existentes nesses espaços.

Além dos dispositivos de pesquisa aqui referidos, fizemos filmagens de eventos de letramentos organizados nas/pelas escolas e de práticas pedagógicas das professoras.

### **2.3 Dispositivo de análise dos dados**

Para atender ao problema e objetivos desta pesquisa, recorreremos, sob um olhar crítico-reflexivo, aos discursos e às práticas das professoras. No curso da investigação, as entrevistas e as atividades desenvolvidas pelas professoras, sobretudo o que elas movimentam de informações, no processo de ensino, foram objetos de interpretação por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Nosso olhar foi direcionado para a compreensão dos letramentos políticos desenvolvidos por esses sujeitos.

Diante do exposto e com base no que escolhemos como instrumentos de pesquisa, tomamos a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) como base metodológica para a análise e interpretação de dados da pesquisa, a partir do desmembramento e reorganização das unidades que compõem a totalidade dos textos, à disposição, a fim de estabelecer relações entre elas e de construir novos entendimentos dos textos, em direção, portanto, a compreensões do fenômeno estudado.

Nesta pesquisa, a ATD foi utilizada como metodologia de análise da produção textual do processo de construção dos dados, sobretudo, as entrevistas com as quatro professoras, coordenadora e com a diretora. Dessa forma, as atividades de unitarização, categorização e comunicação foram conduzidas para a identificação e interpretação dos letramentos políticos existentes nas salas de aula do Ensino Fundamental das escolas AC, PF, FH e ECG.

Esse dispositivo de análise de textos e/ou discursos envolve um ciclo composto de três fases: unitarização, categorização e comunicação. Esse processo, complexo, constitui um percurso de construção de sentidos provenientes da relação entre o pesquisador e os dados. Nesse sentido, a polissemia existente nos textos suscita múltiplas leituras e diferentes compreensões.

A primeira fase consiste em desmontar e unitarizar o conjunto de textos, destacando seus elementos constituintes com o objetivo de criar unidades de sentido, com base no objeto de pesquisa. Segundo Moraes (2003, p. 195),

Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido.

Unitarizar, então, é a ação de separar ideias de sentido presentes nos textos em conformidade com a temática de pesquisa. É, dessa forma, um trabalho de investigação rigoroso que permite a organização de áreas significativas para o processo de compreensão do fenômeno em evidência.

A segunda etapa da ATD consiste em realizar a articulação de significados semelhantes, oriundos da sistematização da unitarização, em um processo denominado de categorização. As unidades de significado que possuam semelhanças, construídas nesse processo, podem gerar vários níveis de categorias de análise. A explicitação das categorias acontece durante todo o procedimento de análise e interpretação dos dados, em diálogo com a produção das unidades de significados.

A categorização não pode ser conduzida pelo pesquisador de modo desgarrado da organização interpretativa da pesquisa, haja vista uma possível perda da objetividade e rigor científico. Ou seja, ela está incrustada no campo empírico e é processo que se “insere na construção de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados, processo esse essencialmente de auto-organização” (MORAES, 2003, p. 197).

Por último, na terceira fase, produz-se a comunicação, explicitada em metatextos, os quais são resultados da interlocução com os elementos constituintes das categorias. Ressalta-se que a produção de metatextos não é a reprodução das categorias, mas a construção criativa e original de descrições e interpretações para o exercício de anunciar novos entendimentos admitidos por um percurso analítico. Os metatextos, portanto, auxiliam na percepção do fenômeno social e do objeto pesquisado.

De modo sintético, esse processo é descrito, por Moraes e Caliazi (2006, p. 118) da seguinte forma:

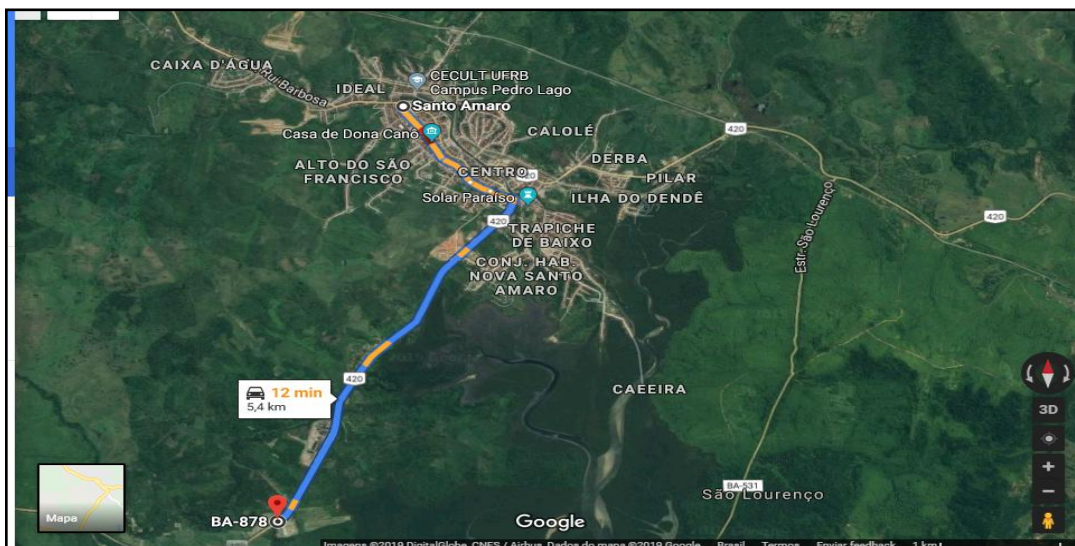
A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. [...] Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Alertamos que as fases da ATD não estão isoladas, como vimos, e formam um processo complexo, que requer compromisso e dedicação do pesquisador, no intuito de entender os caminhos da produção científica e a compreensão do objeto de pesquisa.

## 2.4 Sujeitos e *loci* de pesquisa

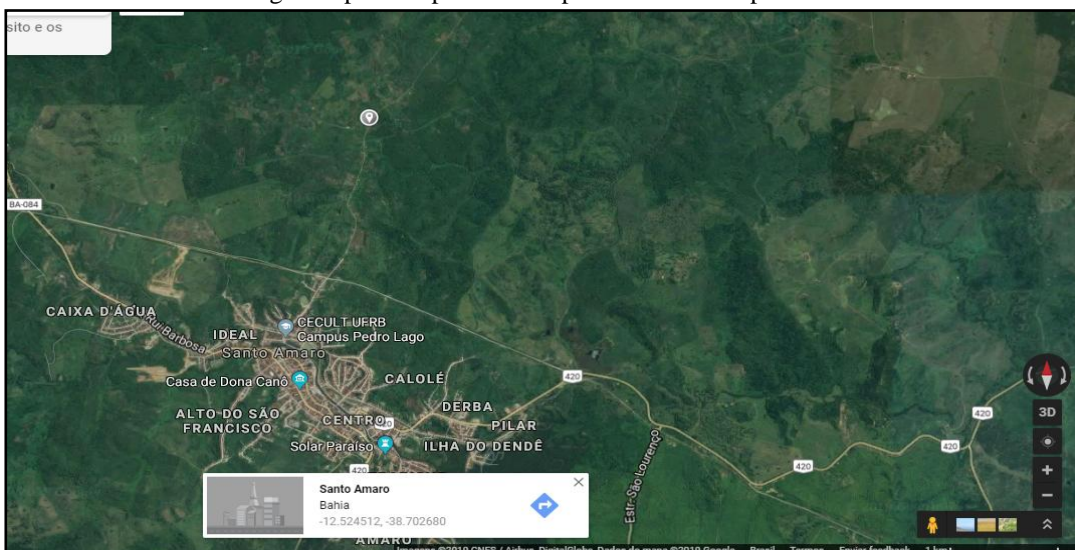
A presente pesquisa se desenvolve em quatro escolas de assentamentos do Movimento Sem Terra: Escola Antonio Conselheiro, Escola Fábio Henrique, Escola Ernesto Che Guevara e Escola Paulo Freire, respectivamente, dos Projetos de Assentamentos Eldorado, Paulo Cunha, 5 de Maio ou Nova Suíça e Bela Vista, os quais se localizam na área geográfica do município de Santo Amaro-BA no recôncavo da Bahia. Nos mapas abaixo, podemos ter uma noção da localização dos assentamentos no entorno do município de Santo Amaro-BA.

**Mapa 01:** Distância aproximada de 5,4km entre o PA Eldorado (marcador em vermelho) e o centro da cidade de Santo Amaro. Trecho da BR420, entre Santo Amaro e Cachoeira (BA).



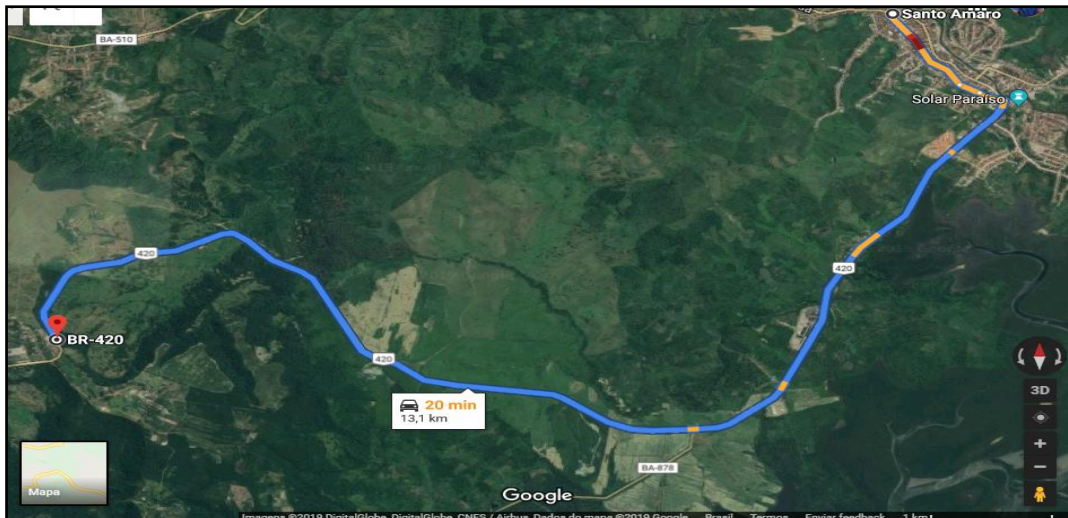
Fonte: Google Maps

**Mapa 02:** Distância aproximada de 4,0km entre o PA Paulo Cunha (marcador cinza) e o centro da cidade de Santo Amaro. O Google Maps não apresentou o percurso entre os pontos.



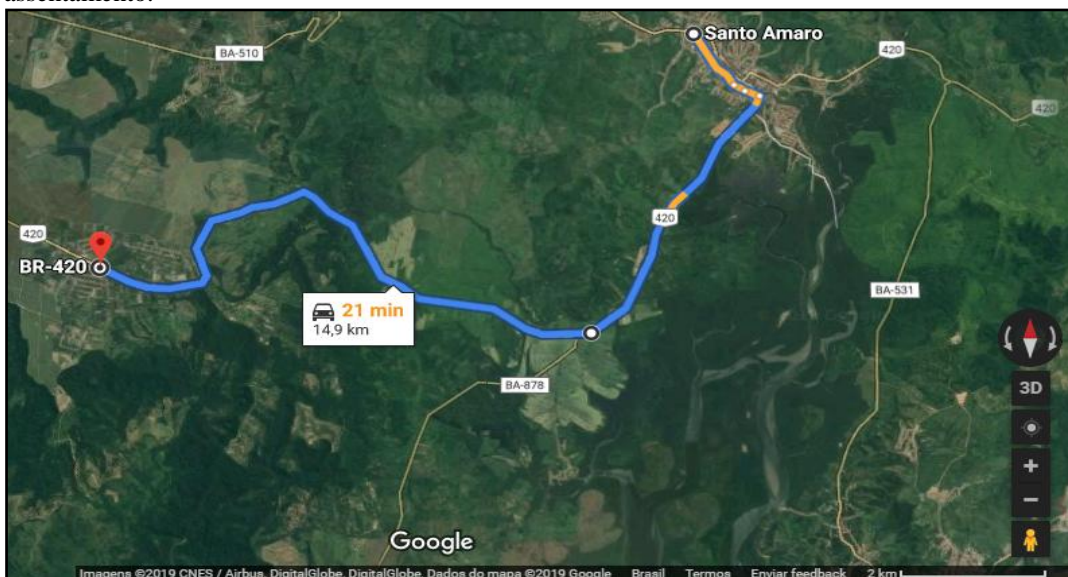
Fonte: Google Maps

**Mapa 03:** Distância aproximada de 13km entre a entrada do PA Bela Vista (marcador em vermelho) e o centro da cidade de Santo Amaro. Após o marcador, segue 1km por estrada não asfaltada para chegar ao assentamento.



Fonte: Google Maps

**Mapa 04:** Distância aproximada de 15km entre a entrada do PA Nova Suíça (marcador em vermelho) e o centro da cidade de Santo Amaro. Após o marcador, segue 1km por estrada não asfaltada para chegar ao assentamento.



Fonte: Google Maps

É possível notar na leitura das imagens que os assentamentos Eldorado, 5 de Maio e Bela Vista se localizam próximos à BR420, em direção ao município de Cachoeira-BA; já o assentamento Paulo Cunha está localizado numa área de difícil acesso, por conta dos acidentes geográficos, e do lado oposto aos outros assentamentos. Porém, os mapas acima não revelam a estrutura fundiária marcada por altas concentrações de terras que caracterizam o território de identidade do Recôncavo baiano.

A ideia de território de identidade é demarcada tanto por aspectos geográficos, culturais, como por aspectos políticos, tendo em vista as disputas pelos espaços na sociedade. Segundo Santos (2014, p. 96-97), “uma das formas de divisão do espaço geográfico da Bahia, e que tem servido de direcionamento aos movimentos sociais é a territorialização, cuja centralidade analítica é compreendida como construção social de espaço geográfico a partir de relações de poder e identidade”. Dessa forma, a divisão em territórios de identidade nos ajuda a situar os assentamentos numa região caracterizada, historicamente, pela exploração de povos africanos na produção do açúcar e fumo, e percebê-los como resultados dessa própria realidade concreta de latifúndios.

Segundo informações de assentados, os assentamentos têm passado por dificuldades de investimento e crescimento, de modo que alguns espaços estão inutilizados, como o galpão de estocagem de alimentos no Eldorado e o espaço da rádio comunitária do 5 de Maio. Por outro lado, as escolas funcionam e representam uma bandeira de luta para o coletivo, haja vista a importância que elas têm para o processo de formação dentro do MST.

As quatro escolas dos respectivos assentamentos apresentam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental 1 e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e constituem espaços onde se realizam práticas de letramentos que tensionam projetos curriculares, práticas pedagógicas e que movimentam discursos e elementos semióticos constitutivos da educação do MST. As fotografias que seguem têm a finalidade de criar uma conexão e proximidade visual com o *locus* da pesquisa.

A primeira delas é a EAC, que apresenta duas salas, uma cozinha, uma secretaria e um banheiro, e está localizada ao lado direito da entrada do Assentamento Eldorado. A escola já passou por várias reformas por causa das fissuras nas paredes e rachaduras no piso, provenientes, supostamente, de uma má construção no alicerce, já que foi erguida num declive. Além disso, toda a área do assentamento está localizada numa vegetação de mangue, que é característico de boa parte do território do município. Nos períodos das reformas, a escola funcionou no principal galpão do Assentamento Eldorado, local utilizado também para encontros, reuniões e eventos do MST.

**Figura 1:** Frente da Escola Antonio Conselheiro



**Fonte:** Produção própria, em uma tarde de novembro de 2018.

A segunda escola é a EFH, que possui uma estrutura inferior às outras, supostamente, por conta das dificuldades de instalação, tendo em vista que o assentamento do qual faz parte é o mais novo da região e ainda enfrenta problemas de consolidação, em termos estruturais. A escola, no momento, contém uma sala, uma cozinha e um banheiro e está em construção de um espaço que sirva de secretaria, além de que suas paredes são feitas de tapume. Moradores contam que o lugar onde hoje é a escola foi um curral da antiga fazenda ocupada, e que quando chegaram firmaram o compromisso de logo criarem um espaço para o ensino. Contam ainda que, inicialmente, uma pessoa do coletivo exerceu a função de professora. O relato da própria pessoa evidencia o compromisso que tinham com a educação das crianças: “eu cheguei no lugar, limpei a bosta dos animais e comecei a dar aulas. Não tinha cadeira, o papelão era nossa cadeira”. (Diário de Campo – 10/07/2019).

**Figura 2:** Frente da Escola Fábio Henrique



**Fonte:** Produção própria, em 09 de setembro de 2019.

A terceira escola, a EECG, localizada no centro do Assentamento Nova Suíça ou 05 de maio, apresenta duas salas, uma cozinha, um espaço de convivência e dois banheiros. Das quatro escolas, esta é a que tem a melhor infraestrutura, com espaços mais amplos e mais conservados. Na fachada da escola, embaixo da bandeira do MST, consta seguinte frase: “Reforma Agrária, uma luta de todos”. Ao lado da porta de entrada uma pintura representativa de Ernesto Che Guevara.

**Figura 3:** Frente da Escola Ernesto Che Guevara



**Fonte:** Produção própria, em 29 de abril de 2019.

A quarta escola é a EPF, que se localiza no centro do Assentamento Bela Vista e ao lado de um galpão usado para estoque de alimentos. A escola também apresenta duas salas, banheiros, cozinha e um espaço de convivência. Nas paredes do espaço de convivência têm uma imagem de Paulo Freire e a seguinte frase: “construindo a escola, transformando a história”.

**Figura 04:** Frente da Escola Paulo Freire



**Fonte:** Produção própria, em 29 de abril de 2019.

Todas as escolas formam um coletivo específico dentro do conjunto das escolas municipais. São referenciadas pelos nossos sujeitos como “as escolas dos sem-terra” ou “as escolas do MST”. Isso acontece não só pelo fato da sua existência, mas também pelo trabalho conjunto que fazem, ao celebrar datas importantes, ao organizar e realizar projetos pedagógicos e ao produzirem atividades que mobilizam os letramentos. Em geral, não existe o trabalho de uma escola e o trabalho de outra, separadamente, existe o trabalho orientado para as escolas do MST. (Diário de Campo – 10/07/2019).

Essa conexão entre elas já tinha sido percebida nas observações, as quais nos mostraram, desde o início, que as escolas partilhavam de ações em comum. Elas não funcionavam de modo isolado uma das outras, pelo contrário, constituíam uma rede (a Brigada Carlos Mariguela) de trabalho no processo de alfabetização das crianças dos respectivos assentamentos. Isso ficou mais notável na primeira sessão reflexiva, quando todas as professoras que trabalham nas escolas estavam presentes. Obviamente, elas desenvolvem cotidianamente suas maneiras particulares de ensinar e conduzir as aulas.

Desse modo, não é nossa intenção fazer comparações entre as escolas, estabelecendo, entre elas, níveis de acesso aos letramentos políticos, por exemplo. A intenção sempre foi compreender os letramentos desenvolvidos nessas escolas, sobretudo, os letramentos políticos, sem a pretensão de avaliar se uma ou outra tem mais ou menos sucesso escolar. Em meio às incertezas, seguimos o que já começávamos a ver nas primeiras andanças pelos assentamentos, inclusive, o campo nos disse exatamente isso: “a gente faz um trabalho unido, conjunto” (Frida – Sessão Reflexiva 1).

Os sujeitos que participam colaborativamente desta pesquisa são 4 (quatro) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham nessas escolas, sendo que cada local – com exceção da EFH, que tem 2 professoras – conta com uma professora na docência do 1º ao 5º ano, em sala multisseriada. Além das professoras, compõem também os nossos sujeitos a diretora e a coordenadora dessas quatro escolas, por conta do lugar que elas ocupam no processo de organização da rede ou Brigada Carlos Mariguela e de planejamento e realização da formação pedagógica pela qual passa as professoras das unidades escolares do MST.

Três dos nossos sujeitos possui vínculo empregatício com a Prefeitura de Santo Amaro; outros três possuem contratos temporários e são indicados à Secretaria de

Educação pela Coordenação do MST, em conjunto com a Diretora das escolas <sup>6</sup>. São provenientes de famílias com baixa renda e com atividades remuneradas de pouca durabilidade. Portanto, não representam uma camada privilegiada da sociedade; carregam resistência, perseverança e determinação em seus movimentos e lugares de fala, por serem mulheres, negras, pardas, professoras, estudantes, donas de casa, militantes.

Os sujeitos dessa pesquisa são de diferentes lugares: umas são nativas de assentamentos, outras são da região de Santo Amaro ou ainda de outras cidades. Muito do percurso que fizeram para chegar até as escolas está narrado nas entrevistas que construímos, as quais constituíram momentos de falas sobre suas origens, formação, envolvimento com a educação e experiência com a educação do MST. Esses aspectos estarão em discussão mais à frente nesse texto. Certamente, eles se movimentam em suas construções de identidade, negociando arquétipos e limites dentro do Movimento Sem Terra, tendo em vista que a identidade é “definida por processos complexos de significação socialmente determinados. Portanto, não é uma positividade, não é um absoluto que se encerra em si mesmo, é uma relação” (RIOS, 2011, p. 44). A forma como utilizaram os pronomes “a gente”, “nós”, “eu”, “eles” nas entrevistas demarcam os terrenos de que se apropriam e também os que não.

Interessou-nos, portanto, compreender que o que esses sujeitos fazem tem sintonia com as orientações do MST e o lugar que ocupam nesse contexto. Frida, Irmã Doroth, Camponesa, Jaci Rocha, Mariele e Perseverança<sup>7</sup> são as participantes dessa pesquisa e as protagonistas do desenvolvimento dos letramentos políticos que conhecemos e analisamos. Abaixo, segue um quadro com informações iniciais dos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Sobre o processo de chegada de pessoas para serem educadores e educadoras do MST, Caldart (1997) informa que elas podem ser: “[...] pessoas nomeadas ou contratadas pelo Estado [ou município] para este trabalho, independente de algum vínculo anterior com assentamentos ou mesmo com o meio rural, e de uma formação específica para o trabalho nesta realidade; pessoas nesta mesma condição de nomeadas ou contratadas, só que originárias do próprio assentamento ou indicadas pelo MST; os chamados professores leigos de fora ou de dentro dos assentamentos; militantes do MST que se formam especificamente para este trabalho; pessoas que optam por este trabalho, outras que são obrigadas a ele; pessoas que gostam do que fazem e outras que nem tanto; pessoas que permanecem vários anos numa mesma escola; pessoas que nela sequer permanecem durante o mesmo ano letivo” (p. 55-56).

<sup>7</sup> As professoras escolheram seus pseudônimos com os quais serão identificadas no decorrer da análise e interpretação das informações produzidas no campo empírico

**Tabela 6:** Informações dos sujeitos da pesquisa

<b>NOME</b>	<b>COR</b>	<b>ORIGEM</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO NO MST</b>
<b>Jaci Rocha</b> (casada)	Parda	Valença (BA) Mora em Santo Amaro	Letras	Chegou ao MST em 2017, após convite da coordenação do MST, em Santo Amaro, para trabalhar com o Ensino Infantil. Em 2018, assumiu o Ensino Fundamental 1.
<b>Perseverança</b> (casada, tem dois filhos)	Parda	Santo Amaro (BA) Mora em Santo Amaro	Pedagogia	Tem dois anos no MST. Antes, trabalhou no setor de merenda escolar do município de Santo Amaro. Foi para a Escola Paulo Freire após conversa com a diretora das escolas do Movimento.
<b>Mariele</b> (Solteira, tem dois filhos)	Parda	Feira de Santana-BA Mora no Assentamento Eldorado	Letras	Antes de ir trabalhar como professora na Escola Antonio Conselheiro, em 2018, passou muito tempo no Acampamento Terra Prometida, em Feira de Santana, às margens do Rio Jacuípe. Ela comenta que sempre que pode vai para o acampamento. Antes do MST, participou do Movimento Sem Teto.
<b>Camponesa</b> (casada, tem um filho)	Negra	Povoado Sítio Camaçari – Santo Amaro (BA) Mora no mesmo povoado	Pedagogia	Tem um ano no MST. Veio através de convite da diretora das escolas. Comenta que já conhecia a diretora de alguns cursos realizados pela Secretaria de Educação.
<b>Frida</b> (Solteira)	Parda	Iramaia (BA) Mora no Assentamento Eldorado	Pedagogia	Entrou no MST em 2013, quando foi convidada para ser coordenadora pedagógica no assentamento Boa Sorte, em Iramaia-BA. Em 2016, passou a integrar o quadro dos membros do setor de educação do Movimento, na Chapada Diamantina. Em 2018, foi transferida para o setor de educação a nível estadual e também assumiu a coordenação pedagógica das escolas do MST de Santo Amaro.
<b>Irmã Doroth</b> (Solteira)	Negra	Santo Amaro (BA) Mora em Santo Amaro	Pedagogia	Chegou ao MST em 2009 para atuar como professora e permaneceu nessa condição até 2015. De 2016 a 2017 foi coordenadora das escolas, e em 2018 se tornou diretora.

**Fonte:** Elaboração própria, com base nas conversas e entrevistas com os sujeitos.

## **2.5 Das sessões reflexivas e oficinas: caminho colaborativo na intervenção e construção de um produto**

No bojo da presente pesquisa existe uma ação colaborativa de intervenção e construção de um produto nos *loci* de estudo. Diante desse desafio, planejamos, inicialmente, dedicar esforços na construção colaborativa de um documentário acerca das práticas letramentos políticos desenvolvidos em sala de aula nas escolas em destaque e também propor a oficialização da reserva de um tempo no Encontro de Formação de Educadores e Educadoras do MST para se refletir o uso da linguagem imagética em sala de aula.

Com efeito, todo o desenho para a construção da intervenção e do documentário foi pensado para acontecer por meio de sessões reflexivas/formativas e oficinas. Havia uma programação de realizar quatro sessões reflexivas que abarcassem reflexões sobre letramento e alfabetização, tipos de letramentos e Multiletramentos, e quatro oficinas sobre fotografia e vídeo, a linguagem imagética e o uso da fotografia em sala de aula.

Todavia, com o início da operacionalização mudanças foram acontecendo, outros passos que não havíamos previsto foram dados e novos estudos surgiram. A ideia de linguagem imagética passou ser referida como linguagem audiovisual, tendo em vista que o som fazia parte do nosso produto e não somente a imagem. Outra situação foi que a ideia de reservar um tempo no Encontro de Formação de Educadores e Educadoras do MST passou ser pensada para os encontros de formação de que as professoras participam durante o ano na/com a Brigada Carlos Mariguela. O tempo e o envolvimento das participantes da pesquisa com muitas atividades contribuíram para que fizéssemos três sessões reflexivas e três oficinas, ora de modo separado ora num mesmo dia.

As sessões e as oficinas, essas últimas pensadas e realizadas de modo colaborativo pelo pesquisador e por dois colaboradores<sup>8</sup> com formação em cinema e audiovisual foram realizadas na Escola Antonio Conselheiro, por conta da sua localização central entre as escolas. De modo colaborativo e inspirados nos estudos de Ibiapina (2008), os encontros tiveram a participação da diretora das escolas, da coordenadora pedagógica e das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da

---

<sup>8</sup> Evandro Silva de Freitas, cineasta, bacharel em Cinema e Audiovisual pela UFRB e professor de Yoga em Formação pelo Atman centro de Yoga e Psicologia; e Laís Lima Pinho, pesquisadora, curadora e cineasta, é Mestre em Imagem e Som pela universidade federal de São Carlos (UFSCar), especialista em cidadania e ambientes culturais pela universidade federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e graduada em Cinema e Audiovisual pela mesma instituição.

Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos. Poderíamos ter restringido as atividades somente às professoras que lecionam no Ensino Fundamental, entretanto, nas primeiras conversas sobre a proposta, percebemos que não poderíamos limitar a participação, considerando a rede que elas formam no desenvolvimento de seus trabalhos, nas escolas do MST. Além disso, a direção e a coordenação das escolas demonstraram desejo de participar do estudo.

As sessões reflexivas foram destinadas a promover estudos, reflexão interpessoal e intrapessoal com vistas à análise da prática pedagógica, sendo que uma delas foi fotografada e as outras duas filmadas, devido a circunstâncias estruturais e as necessidades da construção de dados e da produção de material que pudesse ser utilizado no documentário. Todos os registros audiovisuais tiveram a anuência e colaboração das participantes.

O roteiro desses encontros teve como parâmetro observações e conversas anteriores e transitou por questões ou lacunas deixadas no processo de ensino e no processo de formação profissional, por exemplo, a relação do trabalho que as participantes fazem com a formação pela qual passa no MST, a identificação ou não com o MST e o confronto entre propostas de letramentos. Para tanto, referenciamos as ações nos encontros formativos a partir da perspectiva de Ibiapina (2008, p. 73), segundo a qual a sistematização do processo reflexivo deve ser planejada e conduzida por meio de quatro ações reflexivas: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução.

De uma maneira geral, na descrição, a professora é estimulada a perceber o que tem feito, como tem sido seu trabalho, que tipo de letramento tem realizado. A informação é a fase em que o docente analisa o porquê de agir da forma que age no processo de ensino e de aprendizagem, onde se localiza a sua atuação, tendo como espaços a educação do MST e a educação do município de Santo Amaro-BA. A terceira fase é crucial para o processo de análise crítica da prática, pois, o objetivo é compreender quais conhecimentos se têm construídos na escola e o que se privilegia e/ou se silencia. Após esses três momentos, a professora<sup>9</sup> é estimulada à reconstrução de suas práticas, tendo em vista os interesses sociais e políticos que aparecem de modo proeminente num movimento social.

---

<sup>9</sup> Toda vez que fomos utilizar essa palavra e nos referirmos mais diretamente com os sujeitos da pesquisa a usaremos no gênero feminino, por conta de que os nossos sujeitos são mulheres.

No caso das oficinas, que também foram filmadas e tiveram a participação efetiva dos dois colaboradores na condução das atividades, dedicamos tempo para falar sobre fotografia, vídeo, técnicas de produção audiovisual e o uso da linguagem imagética em sala de aula. No transcurso dessas atividades uma reflexão foi proeminente e se relacionava com uma construção da identidade de professoras do MST, como: a importância do registro audiovisual para uma afirmação política do Movimento e para divulgar experiências educativas emancipatórias e vinculadas a uma luta histórica.

Tanto as sessões reflexivas como as oficinas constituíram momentos de construção de dados e, portanto, foram dispositivos utilizados para essa finalidade e para o processo de intervenção e elaboração de um produto. As filmagens, então, compreenderam suportes para análise de dados, tendo em vista as discussões, atividades e conversas que ocorreram, e material audiovisual para a produção de um documentário.

Seguem, descritas em tabela, as ações e conteúdos das sessões reflexivas/formativas que realizamos, bem como a programação desenvolvida nas oficinas sobre a linguagem audiovisual.

**Tabela 7:** Ações e conteúdos das sessões reflexivas / formativas e oficinas

<b>SESSÕES REFLEXIVAS</b>	
<b><u>Encontro formativo 1</u></b> (30 de julho de 2019, das 13h às 17h)	<b><u>Ações</u></b>
<b>Planejamento;</b> <b>Descrição da prática;</b> <b>Estudo.</b>	1. Apresentação da pesquisa e da organização dos encontros; 2. Explicação da proposta de produção do documentário; 3. Provocações sobre a prática: como tem sido o trabalho de ensino? De que forma estou alfabetizando? O que sabemos sobre letramento? 4. Leitura participativa do texto “Letramento e Alfabetização”, de Magda Soares, publicado na Revista Construir Notícias, n. 37; 5. Pausa para beber água e lanche; 6. Discussão do texto base do encontro; 7. Avaliação do Encontro.

<p align="center"><b><u>Encontro formativo 2</u></b></p> <p align="center">(09 de setembro de 2019, das 8h às 12h)</p>	<p align="center"><b><u>Ações</u></b></p>
<p><b>Estudo;</b></p> <p><b>Localização do ensino na educação do MST;</b></p> <p><b>Confronto das atividades em sala com o letramento.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura da poesia “O que é letramento”, de Kate M. Chong;</li> <li>2. Provocações: O que penso da educação? O que é ser professor em escolas do MST?</li> <li>3. Partilha das memórias de cada participante em suas relações com as escolas do MST;</li> <li>4. Começo do estudo sobre os diversos letramentos com o texto “Tipos de letramento” (Secretaria de Educação do Estado da Bahia);</li> <li>5. Provocação: Desenvolvo quais letramentos na escola?</li> <li>6. Avaliação do Encontro.</li> </ol>
<p align="center"><b><u>Encontro formativo 3</u></b></p> <p align="center">(22 de novembro de 2019, das 8h às 12h)</p>	<p align="center"><b><u>Ações</u></b></p>
<p><b>Estudo;</b></p> <p><b>Reflexões sobre a prática;</b></p> <p><b>Reconstrução do trabalho.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprofundamento do texto “Tipos de letramento” (Secretaria de Educação do Estado da Bahia);</li> <li>2. Provocações: Quais letramentos são mais presentes nas escolas do MST da região? O letramento político é importante para o MST?</li> <li>3. Discussão sobre multiletramentos com partes do texto “Multiletramentos na Escola”, de Roxanne Rojo;</li> <li>4. Provocação: como podemos intensificar experiências de multiletramentos em nossas escolas?</li> <li>5. Avaliação do Encontro.</li> </ol>
<p><b>OFICINAS TEMÁTICAS</b></p>	
<p align="center"><b><u>Oficina 1</u></b></p> <p align="center">(09 de setembro de 2019, das 13h30 às 17h)</p>	<p align="center"><b><u>Ações</u></b></p>
<p><b>Planejamento;</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação das oficinas;</li> </ol>

<p><b>Reflexões sobre a linguagem audiovisual.</b></p>	<p>2. Conversa sobre a linguagem audiovisual;</p> <p>3. Estudo prático sobre o funcionamento e as partes das câmeras fotográficas e filmadoras;</p> <p>4. Questão para debate: o que é uma fotografia e um filme? O que representam para a humanidade?</p> <p>5. Produção de fotografias pelas professoras no assentamento;</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Oficina 2</u></b> (09 de outubro de 2019, das 13h às 17h)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Ações</u></b></p>
<p><b>Estudo</b> sobre fotografia.</p>	<p>1. Oficina de fotografia e vídeo: através de slides, apresentamos o surgimento da fotografia, técnicas de produção fotográfica e vídeo, composição da foto e tipos de câmeras;</p> <p>2. Produção de fotografias pelas professoras no assentamento;</p> <p>3. Avaliação da oficina.</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Oficina 3</u></b> (22 de novembro de 2019, das 13h30 às 17h30)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Ações</u></b></p>
<p><b>Estudo;</b> <b>Reflexões;</b> <b>Reconstrução da prática.</b></p>	<p>1. Visualização das produções anteriores das participantes e confronto com as técnicas de elaboração de foto;</p> <p>2. Apresentação do livro “A Fotografia e sua linguagem”, de Pedro Lima;</p> <p>3. Reflexão sobre a linguagem imagética em sala de aula;</p> <p>4. Sugestão e construção de uma sequência didática com uso de imagem;</p> <p>5. Novos projetos para ano de 2020: projeto de fotografia para os/as estudantes;</p> <p>6. Avaliação escrita das oficinas.</p>

**Fonte:** Produção própria, com base nos estudos de IBIAPINA (2008).

No primeiro encontro de formação ficou evidente que havia uma interligação muito forte entre as professoras e entre as escolas, pois, a diretora, a coordenadora e todas as professoras das escolas estavam presentes, manifestaram a importância do coletivo ao qual elas pertencem e, após apresentação da pesquisa, do planejamento das sessões reflexivas, das oficinas e da proposta de documentário, elas abraçaram o trabalho e afirmaram o compromisso de participar das atividades.

Antes de iniciarmos os encontros, e na tarefa de ajustar a investigação, pensamos em diminuir nosso campo de pesquisa para 2 (duas) escolas, nas quais já tínhamos uma presença maior, devido ao temor de não conseguir realizar uma investigação substancial e satisfatória. Entretanto, não somente as observações nos mostraram a relação estreita que havia entre as escolas, como já mencionamos aqui, mas também a sessão reflexiva nº 1 revelou que não poderíamos deixar de fora das observações e do processo de intervenção parte delas. Percebe-se, então, que o movimento dos sujeitos e o campo nos levaram a tomar decisões preponderantes para o andamento da investigação, o que não é de se estranhar numa proposta com perspectiva colaborativa.

Cabe destacar que o foco da pesquisa está na atuação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; as observações foram realizadas na sala de aula dessas professoras, que foram, também, entrevistadas. Porém, a intervenção foi um processo que abraçou todas as profissionais que lecionam nas escolas do MST da região de Santo Amaro-BA, pois todas manifestaram interesse em participar das sessões reflexivas e oficinas, pois constituem um coletivo que desenvolve atividades conjuntas.

A produção do material que foi utilizado na feitura do documentário é de autoria de parte das participantes da pesquisa, do pesquisador e dos colaboradores, tendo em vista que as filmagens dos encontros formativos, oficinas, entrevistas individuais, falas das participantes, atividades e práticas e eventos de letramentos das escolas foram colaborativamente realizados por todos os sujeitos desta pesquisa e constituem o conteúdo do vídeo. Porém, por circunstâncias de disponibilidade e deslocamento, nem todas as participantes puderam colaborar de modo efetivo com as filmagens.

O planejamento feito inicialmente previa que antes do término do ano letivo de 2019, o documentário seria apresentado, discutido e finalizado; entretanto, isso não foi possível devido às muitas atividades que pesquisador e participantes estão envolvidos, em suas atividades profissionais e pessoais.

Esse produto não teve o caráter de ser uma oferta aos participantes dessa pesquisa, pelo contrário, foi com as mãos colaborativas de todos os envolvidos que sua

ideia se materializou. O documentário tem a finalidade de ser um meio de divulgação de experiências particulares de práticas e eventos de letramentos políticos de quatro escolas do MST no recôncavo baiano, construído a partir da práxis docente e conduzido com a participação de todos. Nós o entendemos também como uma possibilidade de preservação da memória dos sujeitos envolvidos. Além disso, pode representar um instrumento de apoio na afirmação política e educacional do MST, tendo em vista os atuais tempos políticos de ações contrárias aos direitos sociais e aos movimentos sociais do campo.

Para além da construção do documentário, houve a proposição de que se intensificassem estudos sobre o uso da linguagem audiovisual nos encontros de formação pedagógica, realizados na Brigada Carlos Mariguela, pela direção e coordenadora das escolas. A proposta foi paulatinamente se transformando numa demanda das escolas durante a realização das oficinas, ou seja, as próprias participantes perceberam que o campo do audiovisual é vasto e permite o desenvolvimento de experiências ricas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para o desenvolvimento de letramentos políticos.

Todo o percurso das sessões reflexivas foi orientado para a consecução dos objetivos a que elas se propuseram, assim como também ocorreu com as oficinas. O caminho que percorremos nos encontros de formação apresentou pontos estratégicos de discussão sobre os letramentos, multiletramentos e conduziu as participantes para uma reflexão sobre a prática, sobre a formação docente e sobre outras possibilidades pedagógicas. Da mesma forma, as oficinas as motivaram a se aproximar da linguagem audiovisual como produtoras e debatedoras, contextualizando a práxis.

De modo especial, o uso e leitura da imagem na sala de aula foi um tema que mobilizou as participantes, sendo que foi dada muita ênfase para que se promovesse um constante uso de imagens no processo de ensino e de aprendizagem, cujos caminhos podem ganhar ricas possibilidades pedagógicas com a utilização do texto imagético. Isso porque as variadas formas de ler uma imagem (ou um vídeo) são provenientes de variadas experiências de vida, as quais estão conectadas com enredos e singularidades humanas também diversas. Em outras palavras e acionando Bakhtin (2016), seria a expressão do enunciado humano, um dizer que carrega os dizeres de tantos outros dizeres e espaços. Com efeito, tanto a produção de imagem como a sua leitura constituem enunciados e desenvolvem na relação entre sujeitos, tendo em vista que “todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto:

antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2016, p. 29). É nesse âmbito que ressaltamos o entendimento de que as imagens carregam linguagens, discursos e ideologias e constituem campos de marcação sociopolítica.

Na oficina 3, após discussão sobre a leitura de imagem, apresentamos alguns pontos para elaboração de um roteiro didático para o uso da imagem em sala de aula. A ação motivou a construção colaborativa naquele momento de uma proposta de roteiro<sup>10</sup> que discutisse a imagem do quadro “O Grito do Ypiranga”, de Pedro Américo, com vistas a reflexões sobre a formação social do Brasil.

Com esses encontros, sentimos que a parceria entre pesquisador, colaboradores e sujeitos da pesquisa não iria terminar com a conclusão do documentário. Notamos que algumas lacunas ou possibilidades surgiram e que nos convidavam a construir novos ciclos, novas relações e conhecimentos. Para o ano de 2020, combinamos com as participantes que iríamos planejar novas oficinas e novos encontros reflexivos, pois, há um desejo de ambas as partes. Então, desejamos aumentar as discussões acerca do campo de estudo dos letramentos e intensificar estudos sobre a linguagem audiovisual. Programamos realizar oficinas sobre edição de vídeo e realizar atividades com os/as estudantes com o uso do celular.

Devido à pandemia da COVID-19<sup>11</sup> e à política de distanciamento social, com a finalidade de diminuir a velocidade de transmissão do coronavírus, não pudemos realizar mais nenhum encontro presencial. Utilizamos o aplicativo *WhatsApp* para trocar mensagens e divulgar atividades de interesse coletivo, referentes à construção do documentário

## **2.6 O documentário: construção colaborativa do fazer docente em escolas do MST**

Conforme dissemos, o documentário que construímos sobre os eventos de letramentos políticos, realizados pelas docentes das quatro escolas do Movimento Sem Terra, na região do município de Santo Amaro-Ba, contou com a participação e colaboração de todas as professoras. Os registros audiovisuais dizem respeito às trajetórias desses sujeitos, às reflexões sobre a prática, na perspectiva de educação do

---

<sup>10</sup> Ver apêndice A

<sup>11</sup> Segundo o site do Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

MST e nos conhecimentos, valores e práticas que compõem tais letramentos no contexto da luta pela terra, por meio de músicas, gritos de ordem, hino, poesias, encenações, textos e mística.

O documentário foi planejado e construído a partir do desenho metodológico desta pesquisa. Por isso, seu roteiro, com autorização expressa das participantes, apresentou resultados das informações construídas a partir das entrevistas, das sessões reflexivas sobre os letramentos, das oficinas de audiovisual, das atividades em sala de aula e das apresentações organizadas pelas professoras com os/as estudantes, em eventos nas escolas. Destacamos aqui a importância das oficinas de audiovisual para a realização de leituras e discussão sobre essa linguagem e para mobilizar a familiaridade das educadoras com as câmeras e com a integração da imagem e do vídeo nas práticas pedagógicas.

Como fizemos bastantes registros audiovisuais, para a consecução do que planejamos, necessariamente, tivemos que fazer escolhas de cenas e cortes de vídeos, tendo em vista o tempo do documentário, estimado para, aproximadamente, 25 minutos de duração. Com base no roteiro que elaboramos, a edição e montagem do produto foram realizadas pela colaboradora Laís Lima Pinho, já mencionada aqui, que dedicou energias criativas e conhecimento para colaborar com esse trabalho.

Com o distanciamento social, não pudemos realizar encontros para assistirmos, juntos, a primeira prévia do vídeo. Assim, cada professora, individualmente, assistiu e deu contribuições, através de grupo do *WhatsApp*, para a versão final do documentário. Dentro do planejamento que fizemos, pretendemos, no futuro, com o fim desse contexto de pandemia, enviar essa produção para o MST e apresentá-la nos Assentamentos em que ocorreu esta pesquisa, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e em canais de divulgação que julgarmos necessário e oportuno.

Acreditamos que o produto que construímos conseguiu registrar as práticas de letramentos políticos do MST realizados nas escolas envolvidas nesta pesquisa. Com essa produção cresce em nós o sentimento de um projeto que se realizou de modo autoral e o desejo de disseminar as experiências educativas engajadas e motivadoras, sobretudo, nesses tempos de ataques insistentes ao MST e à própria educação. Certamente, é preciso registrar, compartilhar e aprender com outras experiências; é preciso realizar novas práticas em defesa de um ensino e uma aprendizagem que levem em conta o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos, pois a educação precisa pautar-se por uma perspectiva de promoção da vida.

### 3 APORTES TEÓRICOS EM MOVIMENTO

O movimento teórico que desenvolvemos com os objetivos, objeto e *loci* dessa pesquisa compreende o trânsito por algumas categorias teóricas, as quais formam um arcabouço de referências com as quais esse estudo faz conexão. Ressaltamos que este trabalho tem nos **letramentos políticos** sua principal categoria, pois, é o componente central do problema e dos objetivos dessa pesquisa. Com efeito, a presente discussão problematiza os **letramentos**, sua natureza de práticas sociais, discursivas, e que se localizam no campo da linguagem. Como nosso *loci* de pesquisa corresponde a quatro escolas de assentamentos do MST, é proeminente nesse estudo referências à proposta de **educação do MST**, a qual estabelece um projeto político em defesa da **educação do campo**, com suas demandas, dilemas e lutas.

A proposta de educação construída pelo Movimento Sem Terra estabelece princípios libertários, emancipatórios e engajados na luta do movimento, cuja concepção é voltada para uma transformação social, relacionando, com isso, **conhecimento e emancipação**. Nesse sentido, o ensino, as práticas em sala de aula e os textos são voltados para uma ideia de **pedagogia da terra**<sup>12</sup>, expressão muito usada pelo MST.

Essas categorias de modo algum estão isoladas ou seguem um padrão sequencial. Pelo contrário, os aportes teóricos dialogam entre si e se misturam no percurso construído entre pesquisador, teoria e campo de pesquisa, focalizados aqui num estudo dos letramentos políticos, os quais caracterizam novas pedagogias em experiências educacionais de assentamentos do MST, no recôncavo baiano, precisamente, no território de Santo Amaro (BA). No percurso de trabalho no campo empírico, emergiram das reflexões com os sujeitos outras categorias analíticas que serão analisadas e interpretadas neste estudo.

---

<sup>12</sup> A expressão é bastante utilizada por pesquisadores que se debruçam na proposta de educação do MST, pois, a pedagogia da terra é uma das matrizes pedagógicas da formação dos Sem Terra, tendo em vista que compreende o cuidado com a terra, lugar de morar, trabalhar e viver, demonstrando de um jeito próprio a importância de semear e cultivar, tanto no processo de produção como na vida social. Por conta desse aspecto no processo formativo dos Sem Terra, a “escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra [...] Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra” (MST, 2005, p. 203). A pedagogia da terra também constitui cursos de nível superior, que surgiram no final da década de 1990 através de parcerias entre o Movimento e universidades, com o principal objetivo de formar educadores para atuarem em suas escolas. Dessa forma, a expressão corresponde a um modo de cuidar da terra, a um procedimento metodológico e uma formação política.

### 3.1 Do(s) letramento(s) aos letramentos políticos

As maneiras pelas quais nos relacionamos com práticas sociais de uso da escrita, da leitura e da criação de textos são ações que representam os nossos modos de enxergar a realidade, os fatos. São vivências socioculturais.

Em sala de aula, as crenças que os(as) docentes carregam são resultados de posicionamentos sociais e políticos históricos, os quais impactam nos modos de ser e estar no mundo. Esses modos de ser e de estar no mundo envolvem formações humanas históricas, constituem caracteres plurais e implicam em escolhas na escrita e na oralidade.

Todas as nossas formas de produção textual, comunicativas, são carregadas de discursos construídos historicamente, nas relações humanas. Não há neutralidade nos discursos, como também eles não existem de modo isolado, individual; a construção discursiva é atravessada pela conjugação de outros tantos enunciados, embebidos em orientações ideológicas e posicionamentos políticos. Isso “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 28).

É evidente que, em sala de aula, ainda existe um código de língua comum considerado verdadeiro e parâmetro para situações de sucesso e fracasso escolar. Na aplicação desse código se constroem concepções de mundo e tradições teóricas, por meio de textos e discursos, sejam eles verbais, sejam não verbais, nos quais se mascaram questões sociais, lutas são silenciadas e busca-se a manutenção do *status quo*. Nessa concepção de língua, conteúdos são concebidos como verdadeiros e necessários, outros são vistos como desnecessários, de menor importância. Em algumas situações, alguns deles são tachados de perigosos, por conta de suas naturezas de oposição ao que está posto ou pelos anúncios de outros caminhos, outras vias consideradas, por quem as defende, emancipatórias.

O nosso interesse neste trabalho são os letramentos políticos, fundados em enunciados e práticas contrárias aos modelos tradicionais comumente hegemônicos nos ambientes escolares. O nosso interesse é pelos letramentos construídos em assentamentos, em atividades pedagógicas que fortalecem os aprendizados dos sujeitos para a preocupação com a coletividade, a liberdade dos sujeitos, que defendem a criticidade e que atuam em favor das lutas e da justiça social.

Antes de apresentar o que temos conceituado como letramentos políticos e para uma melhor compreensão, em termos didáticos, reportamo-nos ao nosso entendimento desse fenômeno conhecido como letramento, que envolve práticas sociais linguísticas, políticas e culturais.

O termo letramento deriva da palavra inglesa *literacy* que, segundo Soares (2016), etimologicamente, é a junção de *litera* (letra) com o sufixo *cy*, denotando “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (p. 17). Todavia, essa definição não dá conta dos aspectos e das implicações relacionadas ao letramento, termo que implica em fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, linguísticos, os quais são observados em práticas e contextos diversos. Com efeito, essa concepção entende que o letramento não é único, não é posse de um grupo determinado nem é sinônimo de alfabetização.

O letramento não se resume à habilidade de saber ler e escrever, portanto, não é alfabetização. Essas duas categorias formam dois conceitos que estão associados, mas que não se confundem, ou pelos menos não deveriam se confundir. O letramento inclui a alfabetização e também as criações textuais de contextos diversos e práticas de leitura entranhadas nos fenômenos sociais, comunicativos e semióticos.

Por várias décadas, a preocupação essencial de quem esteve envolvido com os processos de ensino foi construir métodos e propostas que alterassem o quadro negativo das estatísticas de alfabetizados nesse país. A crença pairava na relação fracasso e exercício docente deficiente; por isso, as energias eram dedicadas à elaboração de métodos eficazes, tendo em vista que o processo de codificação e decodificação era sempre visto como correto, sem problemas. Por outro lado, os conteúdos e as escolhas textuais não eram considerados na análise dos resultados, muito menos havia uma reflexão sobre a possibilidade de ensino contextualizado e engajado socialmente.

Todavia, um olhar diferenciado a respeito da alfabetização surgira com os estudos de Freire (1967; 1987), ao criticar taxativamente os processos educacionais que desvalorizavam os sujeitos, que entendiam o conhecimento como um depósito que alguém faz a outro, e ao defender uma alfabetização libertadora, pautada em relações humanas de compartilhamentos de saberes.

As ações de Freire para a alfabetização tiveram resultados profícuos por conta de um processo metodológico que considerava a vida dos sujeitos e que avançava para uma emancipação, através de um ensino significativo. Os postulados desse autor, juntamente com alguns trabalhos voltados para a psicologia da educação e formas de aprendizagem,

promoveram uma ressignificação da concepção de alfabetização, que passou a considerar, em algumas experiências, os aspectos sócio-históricos, os contextos, as variadas modalidades de práticas de leitura e de escrita e as linguagens no processo de ensino. Dessa forma, o letramento passou a ganhar visibilidade e espaço nas práticas pedagógicas.

A década de 1980 marca o início dos estudos em torno do letramento no Brasil, sendo que um dos primeiros registros do termo está na obra de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986 (SOARES, 2016). Após ela, vários outros especialistas e estudiosos passaram a dedicar esforços intelectuais ao estudo do letramento, propondo diversas abordagens e conceitos.

Kleiman (2005) nos diz que é mais simples definir aquilo que não é letramento, pois a tentativa de defini-lo pode resultar num enquadramento bastante limitado. Soares (2016, p. 39) afirma que letramento não é um método procedimental ou habilidade para se chegar a algum lugar ou situação; é “[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Nessa definição, Soares já expande a concepção de letramento, tendo em vista a definição da autora apresentada anteriormente. Essa compreensão entende os letramentos em termos plurais e simbólicos, que abarca a noção de linguagem como prática social. Letramento também não é alfabetização, compreende situações e práticas que não se resumem à técnica de saber ler escrever: “[...] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que os letramentos se realizam na diversidade de práticas sociais, de linguagens e heterogeneidade cultural dos indivíduos e grupos, relacionando-se com discursos, ideologias e diferentes criações textuais. Falamos então em letramentos, no plural. Portanto, representam a diversidade das práticas de leitura e escrita com as quais as pessoas perfazem formas comunicativas e discursivas.

A leitura da obra de Street (1993) nos leva a compreender que os letramentos estão nas ações humanas cotidianas, em suas relações sociais, em seus contextos reais, em suas formas comunicativas, nas produções da vida material, nos diversos espaços pelos quais os sujeitos se organizam. Dessa forma, podemos perceber o letramento [...]“como um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo.” (STREET, 1993 apud CAMPOS, 2003, p. 38). Dessa forma, uma discussão sobre os letramentos em algum espaço e/ou coletivo

conduz à imersão em modos de agir e caracteres que se movem o tempo todo e evidenciam propostas políticas históricas que não nasceram agora, mas que apresentam contornos desenhados pelas demandas e questões do tempo presente.

O reconhecimento da diversidade de práticas letradas favorece a desconstrução da ideia de que existem pessoas letradas e não letradas, conforme uma hierarquia de parâmetros. Fundamentam essa discussão as contribuições de Brian Street (2014) acerca dos novos letramentos, com destaque para as discussões sobre a natureza social do letramento, o caráter múltiplo das práticas letradas e suas relações com aspectos ideológicos, haja vista que, no campo dos letramentos, “nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas” (STREET, 2014, p. 61).

Neste trabalho, ressaltamos que nos colocamos contrários à literatura que considera haver uma hierarquia de letramentos e/ou que trata com inferioridade social as práticas de leitura e escrita que não se enquadram no que ela tem como parâmetro de verdade. Nesse sentido, aproximamo-nos do modelo ideológico de letramento e reforçamos que o modelo autônomo não dá conta das práticas textuais diversas dos indivíduos e das linguagens. Street (2010) discute essas perspectivas conceituais e modelos, estabelecendo que o modelo autônomo carrega uma abordagem funcional ao se referir aos letramentos como um conjunto de habilidades suscetíveis de aprendizagem por parte das pessoas, em qualquer situação ou contexto cultural. Ou seja, “o contato com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)” (ROJO, 2009, p. 99). Por outro lado, o modelo ideológico abarca as identidades, habilidades e caracteres sociais envolvidos nos letramentos; entende-os imersos nas culturas e em projetos ideológicos. Entende que as práticas sociais de leitura e escrita são diversas e multiplicam-se pelas culturas e através do movimento destas.

Essa perspectiva que trata da dimensão social dos letramentos também é categorizada por Soares (2016), ao explicar a existência da versão fraca e forte dos letramentos. Para ela, a versão fraca estaria ligada aos aparatos técnicos e às necessidades das estruturas econômicas de uma sociedade de controle e neoliberal. Já a versão forte possui a característica de ser revolucionária e vinculada às diversas criações culturais. Do mesmo modo, Rojo (2009) explica as distinções, apresentadas por Hamilton (2002) entre os letramentos dominantes ou institucionalizados (associados a

organizações formais, tais como a escola, as igrejas, o trabalho, etc.) e os letramentos locais ou vernaculares (não regulados nem controlados por instituições).

Assim como os letramentos, pensados como fenômenos sociais, se modificam em contextos diferentes e em tempos diversos, seu campo de estudos também passa por modificações no âmbito do espaço-tempo. Dessa forma, os chamados Novos Estudos do Letramento, surgidos no final da década de 1970 e início da década de 1980, no Brasil, EUA e Reino Unido, traziam à baila olhares necessários para o contexto social, cultura e identidade presentes nas criações humanas, passaram por transformações e foram ressignificados com os estudos sobre os multiletramentos. Os estudos dos multiletramentos começaram a partir de 1994 e são provenientes das discussões do Grupo de Nova Londres (GNL), coletivo de autores que produziu um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* que apontava para as multimodalidades e multissemióticas constitutivas dos textos.

O GNL, que fez análises em torno da diversidade de práticas letradas e crescimento das tecnologias de informação e comunicação, foi pioneiro na percepção e defesa desses letramentos como pressupostos pedagógicos. Nessa discussão, Rojo (2012, p. 13) afirma: “Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos”, evidenciando o contexto da década de 1990, marcado por aceleradas transformações tecnológicas, econômicas, políticas e sociais.

Ao contemplar esses aspectos, o GNL assim como outros autores que mergulharam nessa discussão explicavam que as práticas em sala de aula deveriam contemplar as diversas formas e modelos textuais trazidos pelos estudantes, os quais não estavam imunes às transformações pelas quais passava a humanidade e que produziam textos que, em grande medida, eram reverberações dos novos tempos. Com isso, entendemos que o espaço da sala de aula é um *locus* de intersecções textuais, de práticas comunicativas e letradas, que se misturam e estão carregadas de significados, conteúdos, discursos e ideologias.

Rojo (2012) também fala de uma ética e de várias estéticas como apropriações necessárias que a escola deve tomar ante os novos contextos de produções textuais, sejam elas impressas ou digitais. A autora sustenta que é necessário, portanto, nos estudos dos multiletramentos, considerar e discutir criticamente os costumes e memórias locais, as diferentes estéticas e constituir uma ética plural e democrática.

Considerar os aspectos ideológicos e discursivos dos letramentos motiva olhares sobre a perspectiva da diversidade de linguagens, que envolve diferentes modalidades de textos e de culturas, considerando, em sala de aula, o que nos diz Rojo (2009, p 121): “[...]as escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo como um objeto de ensino não será dedicado a outro; cada escolha presentifica um dentre muitos outros perdidos”. Dessa forma, as escolhas que fazemos em sala de aula são carregadas de significados e discursos, que reverberam para além dela, não se limitando, portanto, aos letramentos escolares.

O debate sobre os letramentos, para além da concepção escolar, suscita uma reflexão sobre os elementos socioideológicos que os constituem, pois se transformam à medida que a sociedade se transforma e são ressignificados e ampliados em diferentes contextos. Dessa forma, os estudos atuais dos letramentos têm dedicado olhares para as questões sociopolíticas, culturais e linguísticas presentes nas práticas sociais de uso da leitura, da escrita e da produção textual.

Com efeito, o aumento dos estudos sobre essa temática tem permitido o surgimento de algumas adjetivações temáticas sobre seu uso, e, com isso,

[...] tem transformado tal palavra em uma metáfora que vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comuns o uso de expressões como: ‘letramento digital’, ‘letramento visual’, ‘letramento político’ e assim por diante. (BARTON, 1994 apud TERRA, 2013, p. 32).

O uso adjetivado ou metafórico dos letramentos (COSSON, 2015) entende os sujeitos a partir de suas dimensões de conhecimento e produção social frente ao uso descritivo da habilidade de utilizar a tecnologia da escrita. Os diversos modos pelos quais as pessoas utilizam a leitura e a escrita em suas demandas sociais e as maneiras de se comunicar contribuem para uma leitura da diversidade de letramentos existentes, o que não acontece quando se observa exclusivamente os aspectos técnicos de codificação e decodificação, no processo da alfabetização.

De uma forma concisa, podemos agrupar em três dimensões de sentido o campo complexo de análise dos letramentos. A primeira equivale às intersecções entre o letramento e alfabetização e se refere ao domínio da escrita em termos técnicos e enquadrados num espaço pré-determinado, a escola. A segunda dimensão compreende um longo caminho de desenvolvimento dos estudos dessa área e desenhada pelos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) e pelos multiletramentos, os quais

estão imersos nas mudanças do cenário mundial, sobretudo, com o crescimento das tecnologias de informação e comunicação e implicam na diversidade cultural e semiótica de constituição das diversas formas de textos. Já a terceira dimensão, proveniente da segunda, corresponde às relações entre os letramentos e as áreas de conhecimento, cujas intersecções produzem domínios específicos.

Essas dimensões perfazem uma organização própria para efeitos didáticos de compreensão, todavia, em hipótese alguma, estão isoladas em limites de áreas temáticas e/ou no espaço/tempo; conjugam, portanto, relações criativas e *designs* transdisciplinares que ultrapassam qualquer marco divisório.

Como vimos, os letramentos formam um campo de estudo complexo e vasto no meio acadêmico; são concebidos a partir de diferentes abordagens e se ressignificam conforme os contextos culturais. Neste estudo, estão em evidência os letramentos políticos, que envolvem ações coletivas, práticas de cidadania, posturas críticas, intervenção social e “os conhecimentos sobre como a distribuição de poder se organiza e funciona em uma sociedade democrática.” (COSSON, 2011, p. 52). Percorrem, com isso, situações de reflexão sobre a sociedade e ações coletivas.

Os letramentos políticos constituem um campo, dentro dos estudos dos letramentos, que abarca textos que envolvem temas como democracia, justiça, liberdade e transformação social, e se referem ao “[...] processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p.30). Ou seja, alia posicionamentos no mundo, processos reflexivos, conhecimentos e atitudes comunitárias.

Segundo Cosson (2015), a expressão letramento político tem origem mais recente com Bernard Crick, teórico político inglês que a usou (juntamente com Ian Lister) em um estudo feito para a *Hansard Society*, Reino Unido, publicado em 1978. Duas décadas depois, com a incumbência de formular proposições para uma educação voltada para a cidadania no Reino Unido, Bernard Crick liderou uma comissão que deu um sentido oficial e mais amplo ao letramento político.

Do trabalho da comissão, foi construído um documento, em 1998, denominado *Relatório Crick*<sup>13</sup>, que apresentou orientações e ações destinadas para uma proposta de educação para a cidadania, em conformidade com a demanda inicial, e estabeleceu que

---

<sup>13</sup> O Relatório recebeu o nome da principal liderança da comissão, Bernard Crick.

o letramento político fosse o terceiro pilar desse processo, ao lado de outros dois (o envolvimento da comunidade e a responsabilidade moral e social).

O *Relatório Crick* (1998) dá ênfase e discute com mais intensidade o letramento político, de modo que os produtores do documento concluem que essa expressão compreende um guarda-chuva de aspectos e encaminhamentos maior que a opção pela ideia de educação para a cidadania, a qual tende a focalizar as questões relacionadas ao Estado e os direitos e deveres do cidadão.

A concepção de letramento político que orienta e move este estudo está referenciada pelas considerações da comissão que construiu o documento supracitado, ao afirmar que “os alunos aprendem e se tornam eficazes em vida pública através de conhecimentos, habilidades e valores” (QCA<sup>14</sup>, 1998, p.13). Após fazer essa afirmação, o relatório identifica por “conhecimento” as questões de lutas de classes, sustentabilidade, organização comunitária, democracia, cidadania, normas, direitos e responsabilidades; por “habilidades”, o exercício da criticidade, respeito à opinião dos outros e a capacidade de usar com ética as tecnologias; e, quanto aos “valores”, ele identifica a luta por justiça e igualdade, a prática da tolerância, a colaboração e a promoção do bem comum.

A definição de letramento até aqui discutida, pensando no ambiente escolar, deve ser contextualizada para os estudantes, os quais precisam desenvolver conhecimentos, habilidades e valores “para participar efetivamente na sociedade como cidadãos ativos, informados, críticos e responsáveis” (QCA, 1998, p. 9 *apud* COSSON, 2015, p. 62). A finalidade, desse modo, é formar pessoas preocupadas com as questões que mexem com a coletividade, com a vida da sociedade e que possam ter consciência das demandas da comunidade à qual pertence.

Entende-se que a compreensão e análise do que sejam os letramentos políticos em determinado espaço ou coletividade exige uma reflexão sobre a sociedade, sobre posicionamentos sociais e sobre as produções discursivas do local. Uma análise dos letramentos políticos, na sala de aula, por exemplo, passa pela observação do que é ensinado, em termos de conteúdo, como e em que condições o ensino acontece.

No caso do MST, os letramentos políticos se revelam nos princípios para a educação nos assentamentos e acampamentos, nas propostas pedagógicas, nas orientações metodológicas e na produção de materiais didáticos que carregam discursos

---

<sup>14</sup> *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), responsável pela publicação do relatório, é um órgão público, patrocinado pelo Departamento de Educação e Competências - Londres, Reino Unido.

do movimento; discursos que buscam fortalecer a defesa da distribuição de terras, igualdade, reforma agrária e justiça. Além disso, os textos são carregados de significados próprios, pois, trazem discussões que estão na raiz do movimento, tais como cuidado com a terra, trabalho, sustentabilidade, direitos humanos e cidadania.

Os letramentos políticos do MST não prescindem da conservação da principal razão pela qual o Movimento existe: a luta pela reforma agrária. Até porque a escola é vista como um espaço de formação de militantes para a manutenção de um estado de luta e para a defesa e cumprimento da função social da terra<sup>15</sup>. Tanto a reforma agrária como a função social da terra são temas em destaque no projeto de educação do MST, e precisam ser explorados em suas práticas de leitura e escrita.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento (ou não) dos letramentos políticos no cotidiano das escolas de acampamentos e assentamentos do MST espalhados pelo país depende das demandas e situação de cada lugar. Alguns fatores são decisivos nesse sentido, como o acesso a materiais específicos, o envolvimento das(os) docentes com a proposta, o envolvimento do lugar com questões sociopolíticas, a historicidade dos assentados e as ingerências que o letramento autônomo exerce nas localidades. As quatro escolas envolvidas nesta pesquisa se inserem dentro dessa conjuntura e apresentam as tensões de experiências de letramentos políticos.

Essa discussão permite pensarmos o espaço escolar como ambiente de formação educacional e política, que produz significados também pelos letramentos políticos, visto que objetivam a formação de cidadãos engajados socialmente, e seguem a uma pedagogia emancipatória, crítica e de empoderamento. É importante, nesse sentido, considerar a natureza desses letramentos nos espaços formativos, tendo em vista a existência de textos e discursos que marcam pontos de vista e posições políticas.

Diante da polissemia do termo “política”, esclarecemos que, neste estudo, a entendemos numa perspectiva vinculada às ações de pessoas e coletivos organizados que estão mobilizados a discutir questões que dizem respeito à coletividade e que configuram cenários de promoção do bem comum, expressão diretamente ligada à origem da palavra, a qual é proveniente do termo grego *politiké*, que constitui a união de

---

<sup>15</sup> Constitucionalmente, cabe à União desapropriar as terras, por interesse social, quando elas não estejam cumprindo sua função social, expressa no artigo 186 da CF-1988: manter seu aproveitamento racional e adequado; assegurar a utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; observar as disposições que regulam as relações de trabalho; e favorecer o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias. Historicamente, quando o Estado não faz a reforma agrária e também utiliza a terra como direito de propriedade independente da produção e uso, os sem-terra intensificam a luta por meio de ocupações e pressionam o governo pela realização de uma proposta de assentamento (FERNANDES, 2000).

outras duas palavras gregas: *polis* e *tikós*. *Polis* significa cidade e *tikós* é um termo que significa o bem comum dos cidadãos. Essa concepção é marcada pelas ideias de Aristóteles (2006), filósofo grego, autor de *Política*, obra composta de livros que tratam, dentre alguns temas, das formas de governo, cidade, escravidão, riquezas e participação. O objetivo do filósofo era mostrar a necessidade de os homens encontrarem uma organização que promovesse a felicidade de todos, ou pelo menos da maioria dos cidadãos.

Uma definição que referenciamos como forma de fixar uma compreensão para a discussão do objeto desse estudo é dada por Dalmo Dallari, para quem “política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a um fim comum” (DALLARI, 2010, p. 10). Essa concepção, que se refere às decisões sobre assuntos de interesse em comum, sem pretender esgotar as definições do termo, propõe uma perspectiva discursiva nesse terreno de múltiplos sentidos e aspectos. Ou seja, nossa compreensão e escolha parte dessa perspectiva.

Do mesmo modo é necessário reforçar essa concepção porque a discussão de letramento político que conduzimos aqui depende disso, haja vista os objetivos desse trabalho, e para não declinarmos em ambiguidades teóricas ou redundâncias. É bem verdade que os letramentos são essencialmente políticos, sobretudo, por conta de serem produções humanas de linguagem que, ao mesmo tempo, se relacionam e disputam espaços na sociedade. Todavia, há um domínio dentro do campo dos letramentos que se dedica ao desenvolvimento de um projeto de educação e de sociedade democráticas, cujos interesses, segundo Cosson (2015) se reportam a três elementos fundamentais: **conhecimentos**, sobre cidadania, democracia, sociedade, reforma agrária etc.; **práticas**, sobre criticidade, participação política, responsabilidade social etc.; e **valores**, sobre equidade, luta contra o racismo, identidade, ética etc. É necessário também esclarecer que não existe algo que seja mais ou menos político, mas, quando debatemos os letramentos políticos estamos construindo um caminho com determinados autores e com especificidades temáticas, concretas e discursivas. Estamos dizendo ainda que, apesar das interfaces, tais letramentos não são os letramentos literários, científicos, tradicionais, ambientais, por exemplo.

Acreditamos ser importante marcar esse entendimento porque o processo de práticas de letramentos políticos transita por ações que buscam a promoção do bem coletivo, que buscam o fortalecimento da democracia, que não aceitam práticas conservadoras e que se opõem às iniciativas de manutenção das desigualdades de classe.

Com efeito, esse processo acontece numa construção complexa e permanente que envolve práticas sociais de uso da leitura e escrita pelos sujeitos envolvidos, cujas escolhas textuais implicam na promoção do bem comum, colaboratividade, contextualização e criticidade.

A ideia de política que temos pensado neste estudo passa por essas questões e entende o Movimento Sem Terra a partir de sua luta e por seus interesses nos diversos espaços de decisões e de poder. A educação, a comunicação, a militância, a ocupação de terras, a produção de materiais são locais de ação, afirmação ideológica e constituem o conjunto da política do MST. Dessa forma, os letramentos desenvolvidos em escolas de assentamentos são práticas que estão a serviço de interesses e objetivos próprios, sem prescindir, certamente, das particularidades de cada ambiente onde acontecem e dos sujeitos que as movimentam em suas práticas pedagógicas.

Uma das características preponderantes dos letramentos políticos realizados no MST é seu caráter crítico diante de textos e discursos, uma vez que busca visualizar a escola como arenas de disputas culturais, ideológicas e sociais, ou seja, não há neutralidade nas relações, atividades e materiais mobilizados. O que há são formas de negociar espaços de poder e identidades. O desafio do MST é construir uma proposta de educação na qual a teoria e a prática possa explicar a existência desses espaços de poder e de disputas ideológicas, e implementar um ensino que leve ao aprendizado da luta e efetivamente estabeleça a perpetuação dos seus ideais de transformação social, perpetuando assim também o Movimento.

A percepção crítica de que vivemos em querelas de projetos políticos ganha força no ambiente escolar. A identificação é mais forte ainda quando se observa escolas de assentamentos, porque há nelas, em geral, uma proposta de educação, idealizada pelo MST, que conjuga esforços emancipatórios e contextualizados na pedagogia da terra, e outra que ainda mantém solidificado um ensino desgarrado dos sujeitos e apegado ao tecnicismo, vinculado a um currículo tradicional. Essas propostas constituem, pelos interesses e princípios que carregam, projetos políticos de sociedade. Dessa forma, os letramentos políticos do MST, ao problematizar esses projetos de educação, aciona a essência do letramento crítico, o qual “está estritamente relacionado a engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social” (BAYNHAN, 1995 apud BRAHIM, 2007, p. 16). Envolve, portanto, exercitar o “por quê”, problematizar e questionar o que se apresenta de modo consagrado.

Os letramentos críticos estabelecem com os letramentos políticos estreitas relações, uma vez que a perspectiva crítica mobiliza práticas de profunda análise social, de reflexão radical dos problemas sociais e de profícua leitura textual; por esses aspectos, é uma das características preponderantes dos letramentos políticos.

Segundo Lima (2006, *apud* MATTOS, 2017), o letramento crítico apareceu com as teorias recentes de globalização, movimentos sociais e as relações entre linguagem e poder. Desenvolver, então, a criticidade na escola exige dos professores e estudantes posturas responsáveis, formação contextualizada e embates sociais, de modo que o “leitor assuma um papel mais ativo na relação leitor-autor e atinja níveis mais profundos de compreensão a partir da perspectiva crítica” (MATTOS, 2017, p. 174), tendo como finalidades o desenvolvimento da consciência crítica e a ação de provocar transformações sociais.

Para tanto, é preciso entender que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9), de modo a situá-lo num espaço/tempo, percebê-lo como expressão de uma construção ideológica e confrontá-lo com o projeto de sociedade e de vida que se carrega. Com isso, o leitor se percebe na engrenagem do mundo, pensa o funcionamento do Estado e se localiza na estrutura das relações social sociais.

Além de possuir a competência de refletir sobre o exercício dos direitos e deveres do cidadão, a postura crítica dos letramentos políticos implica em construção de significados a partir da interação entre leitor e autor e do contato com textos que tendem a promover uma responsabilidade para com a comunidade na qual eles se desenvolvem. Esse panorama está em conformidade com as sugestões das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), ao estabelecer que a educação é condição fundamental para o pleno exercício da cidadania e o acesso aos direitos civis, sociais, políticos etc.

Destacamos também, nesse contexto de debate sobre os letramentos, o crescimento dos estudos sobre suas formas metaforizadas, isto é, eventos e práticas de letramentos vinculados a áreas temáticas, como os letramentos literários, letramentos ambientais, letramentos críticos e letramentos políticos.

Street (2010) compreende como eventos de letramento as atividades e ocasiões do cotidiano nas quais a escrita é parte fundamental e podemos observar textos, falas e diálogos entre os participantes; e, como práticas de letramento os comportamentos exercidos pelos participantes do evento e suas concepções sociais e culturais que são

mobilizadas no coletivo. Eventos e práticas de letramentos constituem partes de uma mesma realidade dialógica, observável e interpretada. Na presente pesquisa, isso se revela nas atividades de ensino, nas produções e nos projetos desenvolvidos pelas escolas.

A partir das análises de Street, podemos entender que evento de letramento corresponde a um evento em que a leitura e a escrita estão em evidência e podemos identificar suas características. Diferentemente, as práticas de letramentos, que são pressupostos que se movimentam nos eventos de letramento, são mais complexas de serem identificadas porque acionam caracteres culturais e significados sociais. “Referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p.77). Ambas as categorias, práticas e eventos de letramentos, são expressões da concepção social de leitura e escrita.

É possível associar essa perspectiva de letramento que estamos discutindo ao trabalho de Paulo Freire, autor cuja obra trata da construção, promoção e realização de um projeto de educação libertadora, o qual abarcou, de modo latente, as relações entre conscientização, educação, cidadania e liberdade, sobretudo para escolas do campo, e as bases pelas quais o letramento crítico se formou: percepção crítica, interpretação e ressignificação do que se lê.

O trabalho de Freire está relacionado às demandas da escola do campo. Os desafios para a implementação de uma educação que ocorra no e para o campo perpassam por uma ação voltada para a autonomia e valorização dos sujeitos, implicando, necessariamente, uma luta permanente e consciente.

Assim, podemos contextualizar a educação do MST no quadro desses desafios, não silenciando outros aspectos inerentes à educação proposta para as escolas de assentamentos, com suas experiências de leituras, produção textual e práticas pedagógicas permeadas de discursos e posicionamentos sociais, destinadas ao processo de alfabetização e formação escolar.

### **3.2 Educação do MST: o campo é espaço de formação e luta**

*O que queremos com as escolas dos assentamentos?* Esse é o título de um dos primeiros documentos de educação produzido, em 1991, pelo Movimento Sem Terra. Nele estão contidos os princípios da escola, os quais, à época, foram pensados para a

educação do MST. O documento foi o número 18 de uma sequência de Cadernos de Formação construídos pelo movimento, com o intuito de registrar e divulgar sua organização e suas ações, como também para serem utilizados nos processos de formação de militantes.

Esse material foi acessado por meio de pesquisa no site do MST. Vimos que, de 1991 até 2014, o movimento produziu boletins e cadernos de educação, assim como outros textos escritos, com o objetivo de apresentar sua forma de pensar a educação, para orientar as práticas pedagógicas, para divulgar experiências educativas de assentamentos e para formar militantes. O primeiro Caderno de Educação do MST, *Como fazer a escola que queremos*, foi produzido em 1992, pelo setor de educação do Movimento Sem Terra, e se direcionava para a formulação de um currículo para suas escolas. Nele está prescrito:

O nosso currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento. Somente assim, ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do Estado, do País, do mundo. (MST, 1992, p. 2).

Esse caderno foi elaborado com o propósito de orientação metodológica para a implementação do processo educativo nos assentamentos e acampamentos.

Já o primeiro Boletim da Educação, *Ocupar, resistir e produzir também na educação*, também produzido em 1992, buscou focalizar “como deve ser uma escola de assentamento” e indicou alguns aspectos para tal finalidade, tais como:

A escola deve capacitar para a cooperação;  
 A direção da escola deve ser coletiva e democrática;  
 A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;  
 O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;  
 O professor tem que ser militante;  
 A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;  
 A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.  
 (MST, 1992, p. 3)

O texto do boletim tratou de estabelecer algumas diretrizes que devem ser respeitadas e consideradas, ao realizar um trabalho pedagógico.

Os documentos construídos pelo Setor de Educação do MST (criado em 1987 no 1º Encontro Nacional de Educação, em São Mateus-ES), ao longo do período referido anteriormente, abarcam temas relativos às demandas que surgiram com os passos dados

pelo movimento; estabelecem orientações que são resultados dos objetivos construídos; e servem também para o registro de atividades. A seguir, disponibilizamos uma tabela com os cadernos e boletins construídos no período de 1992 a 2014.

**Tabela 8:** Cadernos e Boletins de Educação produzidos pelo MST

<b>ANO</b>	<b>N.</b>	<b>CADERNO DE EDUCAÇÃO</b>
1992	01	<i>Como fazer a escola que queremos</i>
1993	02	<i>Alfabetização</i>
1994	03	<i>Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar</i>
	04	<i>Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da Linguagem</i>
1995	05	<i>Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática</i>
	06	<i>Como fazer a escola que queremos: O planejamento</i>
1996	07	<i>Jogos e brincadeiras infantis</i>
	08	<i>Princípios da Educação no MST</i>
1999	09	<i>Como fazemos a escola de educação fundamental</i>
2000	10	<i>Ocupando a Bíblia</i>
2003	11	<i>Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender</i>
2004	12	<i>Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender</i>
2005	13	<i>Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001)</i>
		<b>BOLETIM DE EDUCAÇÃO</b>
1992	01	<i>Ocupar, resistir e produzir também na educação</i>
1993	02	<i>Como trabalhar a mística do MST com as crianças</i>
	03	<i>Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos</i>
1994	04	<i>Escola trabalho e cooperação</i>
1995	05	<i>O trabalho e a coletividade na educação</i>
	06	<i>O desenvolvimento da educação em Cuba</i>
1997	07	<i>Educação infantil: construindo uma nova criança</i>
2001	08	<i>Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas</i>
2004	09	<i>Educação no MST - Balanço 20 anos</i>
2005	10	<i>Poética Brasileira - Coleção de Poetas e Poesias do Brasil</i>
2006	11	<i>Educação básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária</i>
2014	12	<i>II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) - Textos para estudo e debate</i>

**Fonte:** Produção própria, com base nas informações encontradas no site do MST

Além desses dois blocos de documentos, o movimento produziu: “Cadernos de Formação”, de 1986 a 2009, “Cadernos de Educação EJA”, “Cadernos das Escolas Itinerantes”, “Fazendo Escola” e outras produções esporádicas, em eventos e em comemorações significativas. São materiais que, assim como os documentos das outras frentes de atuação, como reforma agrária, ocupação de terras, etc., evidenciam os aspectos discursivos de um movimento social e registram o fazer histórico de trabalhadores do campo em suas lutas e desafios.

A conquista da terra significa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente para esses sujeitos do campo. Era necessário, então, um instrumento que formasse pessoas para o entendimento e defesa da luta pela terra, isto é, formasse multiplicadores e condutores do projeto do MST, além da efetivação da alfabetização, que era uma demanda das famílias.

Durante os anos de 1990, o Movimento Sem Terra, além das atividades de luta pela terra, razão da sua existência, organizou-se em várias frentes de atuação, realizou encontros regionais e nacionais, passeatas e manteve articulações duradouras e pontuais com universidades. Em relação à organização da educação, destacamos a realização, em 1994, em Belo Horizonte, do Curso Nacional de Pedagogia para Professores de Assentamento; o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA, em convênio com a UnB (Universidade de Brasília) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), em 1997; e o 1º Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos, em Recife.

O 1º ENERA foi um importante espaço na consolidação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, por meio da portaria n. 10/98. Desde 2001, o Programa está vinculado ao INCRA e tem como finalidade precípua apoiar o processo de alfabetização e acesso ao ensino superior, através da produção de materiais didáticos e cursos, sobretudo, licenciaturas em Educação do Campo, destinados a atender jovens e adultos de assentamentos, comunidades quilombolas, pequenos agricultores, indígenas e profissionais da educação que atuam nas escolas do campo e ainda não possuem graduação.

Dos desdobramentos da atuação do MST na educação, destacamos ainda o surgimento do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, com sede no Rio Grande do Sul, que mantém a Escola Josué de Castro, a qual forma estudantes do primeiro e segundo graus; que realiza cursos técnicos ligados à

produção e administração rural; a concessão de cursos superiores, como Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, para os assentados, em parceria com universidades; e a construção e implementação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), criada pelo MST, em Guararema (SP), que é um espaço de aprendizado voltado para a formação política de militantes de movimentos sociais, sobretudo, os da América Latina. A escola, que foi construído por assentados entre 2002 e 2005, conta com a ajuda de doações de instituições e individuais e financiamentos de projetos internacionais e nacionais para se manter e promover a formação política para a militância em movimento social.

Tais iniciativas representam algumas das movimentações do MST em prol de efetivar os princípios e as estratégias do trabalho educativo, traduzidas, segundo Morissawa (2001, p. 246), em:

[...] educação para a transformação social; educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e educação como processo permanente de formação/transformação humana.

Essas dimensões orientam o desenvolvimento da educação infantil, da educação fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizadas em assentamentos e acampamentos. Como a situação de acampamento é instável, podendo os acampados virarem assentados ou serem despejados, o MST criou a expressão “escola itinerante” para significar as mudanças de local e movimentações das famílias nessas condições de incertezas, sem perder de vista a necessidade de alfabetização das crianças.

Outra situação que caracteriza boa parte das escolas do MST, inclusive as escolas envolvidas neste estudo, é a multisseriação (ou multiano, numa atualização do termo). A existência de turmas multisseriadas<sup>16</sup> é resultado de uma necessidade de se alfabetizar um número reduzido de pessoas que não formam, por conta das idades, que impliquem na criação de turmas seriadas. Convencionalmente, essa é a razão pela qual se cria a multisseriação. Além disso, é economicamente mais vantajoso para a gestão governamental manter somente um profissional nesses lugares; do contrário, teria que dispor de mais professores em salas com poucos estudantes, como também construir mais salas de aula.

---

<sup>16</sup> Segundo o Censo da Educação 2019, existem 15 673 turmas multisseriadas do Ensino Fundamental no Brasil, sendo, 3 322 na Bahia.

Essa configuração não existe da mesma forma entre as escolas que estão nessa condição, apesar de partilharem desafios comuns, sobretudo, quanto aos dilemas da prática pedagógica e as diferenças de aprendizagem dos aprendentes. Há também diferenças nesses aspectos, quanto ao formato da multisseriação, entre escolas do MST e escolas que não são desse Movimento, porque envolvem perspectivas educativas, objetivos pedagógicos e posicionamentos políticos. Há quem veja na multisseriação uma oportunidade para desenvolver a autonomia dos sujeitos a partir do encontro de saberes múltiplos. Em contrapartida, há quem a entenda como um processo problemático de implicações no desenvolvimento dos/das estudantes, haja vista que

[...] as classes multisseriadas não dispõem de uma política pública que atenda suas especificidades em moldes heterogêneos e que propicie um ensino de qualidade para seus sujeitos e como consequência há uma adaptação do ensino seriado/urbano cêntrico fazendo com que se perpetue a postura negligente que o estado sempre adotou com a educação dos povos do campo. (MEDRADO, 2012, p. 146).

O primeiro posicionamento entende que o desafio de se trabalhar concomitantemente com várias séries pode acarretar prejuízos de aprendizagem. Já o segundo vê exatamente nesse ponto uma possibilidade de alavancar experiências de compartilhamento de responsabilidades e conhecimentos entre os aprendentes e séries. As professoras das escolas em voga nesta pesquisa vivem a multisseriação e elaboram caminhos distintos quanto a isso, seja nas dificuldades que a prática pedagógica exige ou nas escolhas e desafios que a prática faz emergir, nessas condições.

As escolas dos assentamentos e acampamentos constituem sistemas concretos que pertencem a um sistema mais amplo, a educação do MST. As escolas do MST são unidades que formam, com isso, uma rede complexa que, por suas naturezas históricas e humanas, são realidades que possuem complexidades internas que interseccionam vivências, localidades, desafios, valores e projetos. Representam, com isso, uma educação que acontece no campo e se volta para atender os sujeitos do campo, com práticas pedagógicas contextualizadas, portanto, uma educação no e do campo.

Os sujeitos do campo possuem demandas particulares, e muitos deles estão envolvidos com coletivos e movimentos sociais na defesa de uma formação educacional adequada aos pressupostos políticos e sociais de suas realidades. Fala-se, então, na defesa de uma educação no e do campo, com seus valores, pedagogia e inteira relação com o cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras. Nessa discussão, Caldart (2012, p.

264) refere-se à participação de sujeitos do campo, na luta por uma educação no/do campo:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a 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.

O campo é um ambiente de características próprias que envolvem as dimensões estruturais, culturais, sociais e artísticas de seus sujeitos. Com isso, a proposta pedagógica nas escolas dessa zona requer uma educação que abarque essa gama de referências e as associe com os conteúdos e aspectos científicos. Para tanto, são necessárias mudanças pedagógicas e curriculares à luz de uma concepção de educação voltada para a valorização dos sujeitos. Dessa forma, corroboramos o entendimento de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 53), ao afirmarem:

Estamos entendendo por uma escola do Campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

A educação do campo constitui uma luta para além do MST. Representa esforços de vários movimentos sociais do campo por uma educação pública no e do campo, os quais entendem que as conquistas só podem ser alcançadas com bastante gente envolvida, com organização, resistência e permanente luta.

Vale destacar, em termos de organização, a construção, na mesma época do PRONERA, do Fórum Nacional de Educação do Campo, articulação que reúne movimentos sociais, coletivos populares, estudantes, docentes e instituições de ensino com o objetivo de refletir e propor encaminhamentos para os diversos âmbitos da escolarização dos povos do campo e ser um instrumento de fortalecimento das políticas públicas para a educação do campo.

O encontro tem sido um espaço de resistência e luta, nesse sentido, tanto que o evento deste ano, em abril de 2019, teve como objetivo pensar e construir caminhos para a manutenção das políticas já conquistadas, tendo em vista as recorrentes ações de fechamento de escolas do campo e pronunciamentos ofensivos, por parte do atual governo brasileiro, contra o Movimento Sem Terra. Os discursos possuem a tendência

de criminalizar o movimento e de divulgar opiniões negativas sobre as escolas de assentamentos e sobre os materiais produzidos pelo setor de educação do MST.

Retomando o assunto sobre a produção de documentos e textos do MST, fundamentalmente, em relação a uma perspectiva pedagógica para suas escolas, ressaltamos que é recorrente, nos materiais didáticos produzidos pelo MST, como também nas falas de muitos militantes e pessoas envolvidas com a educação de assentamentos, uma referência à Pedagogia da Terra como sendo a orientação das atividades formativas das suas escolas.

Há dentro de muitas escolas do MST uma dinâmica educativa em sintonia com o pensamento político do movimento, de modo que os materiais utilizados e a metodologia empregada subsidiam o que se entende por pedagogia da terra. Nessa discussão, destaca-se, para um entendimento desse pressuposto de ensino, a contribuição de Gadotti (2005, p.15):

A Pedagogia da Terra, ou Ecopedagogia, entendida como movimento pedagógico, como abordagem curricular e como movimento social e político, representa um projecto alternativo global que tem por finalidades, por um lado, promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida quotidiana e, por outro, a promoção de um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico.

O pensamento de Gadotti evidencia que a pedagogia da terra compreende um processo de formação educacional vinculado às experiências sociais de luta e de cuidado com o ambiente, projeção próxima da realidade de muitas escolas dos assentamentos do MST.

Araujo propõe que pedagogia da terra "é a dimensão de como os integrantes do MST se educam na sua relação com a terra, com o trabalho e com a produção. A terra é, ao mesmo tempo o sentido da luta do Movimento e de existência dos sujeitos da luta política" (ARAUJO, 2007, p.101). A educação, nesse sentido, como formação humana, não está limitada à sala de aula, ela acontece nas vivências diárias do movimento e no modo de cuidar da terra.

O entendimento da pedagogia da terra não deve se limitar a uma única definição, haja vista ser uma categoria que se dirige a algumas áreas. Assim, pode-se se referir à pedagogia da terra como uma prática pedagógica; como um procedimento didático; e como um projeto de formação de professores. O MST se apropria dessas definições, sobretudo, para propor práticas pedagógicas voltadas para as suas escolas e também

para cursos de graduação, em parceria com universidades, cuja ênfase está na educação do campo.

A pedagogia da terra dá os ingredientes necessários para o desenvolvimento dos letramentos políticos do MST, uma vez que nas práticas e eventos de leitura e escrita das escolas do Movimento nota-se o cuidado com a terra, a afirmação da luta histórica, a celebração da mística e a realização de práticas de ensino que levam em conta a vida e a história dos seus sujeitos, elementos que, juntamente com outros, formam essa perspectiva pedagógica.

Ao nos referirmos a uma proposta pedagógica que é de um movimento social do campo, para o campo e que objetiva atender as suas demandas históricas, estamos evidenciando processos educacionais vinculados a possibilidades pedagógicas emancipatórias, que formam novos sujeitos e que produzem outras pedagogias, como discute Arroyo (2014). Nessa realização, são construídos espaços-tempos nos quais a formação docente é preponderante para a consecução do que se propõe por ensinar, para o desenvolvimento de uma pedagogia da terra, de emancipação dos sujeitos, composta por práticas e eventos de letramentos.

O trabalho docente nas escolas do MST é atravessado pelo princípio de que os professores devem ser militantes do movimento. Se, por um lado, há o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada destinada a alimentar os valores da comunidade, por outro, existe uma exigência para que os professores conheçam e se tornem multiplicadores do pensamento político dos *Sem Terra*.

A ideia de professores militantes faz-se necessária, pelo fato de que a educação do MST é um espaço pensado para a aprendizagem política. Podemos verificar esse aspecto no primeiro Boletim de Educação do MST, no qual se estabelecem os elementos pelos quais devem se guiar suas escolas. O item 8 desses elementos estabelece:

É papel do professor assumir a coordenação pedagógica da implementação dessa proposta de educação nos assentamentos. E para cumprir tarefa tão importante não pode ser qualquer professor. Canudo não basta. Discurso também não basta. É preciso militância. (Boletim da Educação, 1992, p. 13).

Percebemos que ser professor no MST requer uma identificação com a luta do movimento. O boletim citado propõe que a militância é um processo que compreende a participação em encontros e seminários formativos. A construção da militância no MST se dá nos espaços de formação. Nesse sentido, a escola, como espaço formativo, ganha

uma importância enorme na promoção dos discursos e tradução das vivências do trabalho, através das práticas de leitura e de escrita, pois, para o movimento,

[...] estudar é poder conhecer a realidade e transformá-la é, portanto, um instrumento de militância e não apenas de exercício de abstração, diletantismo, ligando-se de forma concreta tanto ao que se passa no imediato quanto ao sentido histórico da humanidade e especialmente da classe trabalhadora. (JANATA, 2012, p. 219).

A efetiva militância dos professores não é uma tarefa fácil, haja vista muitos não serem do movimento e, possivelmente, por razões de formação sociocultural, podem construir opiniões contrárias ao projeto político do Movimento Sem Terra. Tanto que, em pesquisa realizada no 1º Encontro Nacional de Professores do MST, evento já referido aqui, Brandford e Rocha (2004, p. 160-161) notaram que

[...] a maioria considerava o fato de serem enviados para ensinar em assentamentos, especialmente os mais remotos, muito mais punição do que um desafio. Iam carregados de preconceitos urbanos contra os sem-terra e diziam freqüentemente aos alunos que os pais deles haviam cometido um crime ao invadir terras pertencentes a outras pessoas.

Não é sem razão que o MST investe na formação de professores para atuarem em suas escolas, tal é a importância desses sujeitos no processo de implementação de seu projeto educacional, voltado para uma pedagogia da terra. Ora, se os professores estão na condução direta da alfabetização, da escolha de textos, das criações discursivas em sala de aula e das práticas de leitura, então, é necessário que se dediquem esforços para a formação de docentes que se identifiquem com o projeto de educação para os assentamentos e que promovam a defesa da luta pela terra.

A perspectiva de formação docente contextualizada, e que se reverbera em ações que se voltam para a própria coletividade, nos mobiliza a refletir sobre a separação que existe entre as experiências acumuladas pelos professores e os conhecimentos que são privilegiados nos processos de formação de professores. Sobre isso, Arroyo (2013, p. 83) diz: “A riqueza de experiências acumuladas e vividas com tantas tensões não é reconhecida como produtora de conhecimentos profissionais, sociais e políticos dignos de serem ensinados e aprendidos pelos próprios sujeitos coletivos de sua produção, os profissionais da educação”. Esse distanciamento contribui para a negação do trabalho docente e para um processo de controle na liberdade de criar e produzir conhecimento.

Essa questão é estratégica para pensar a construção concreta do currículo, porque, geralmente, o plano curricular, na prática, é diferente do que foi planejado. Não

é de se estranhar que isso seja recorrente, tendo em vista que as relações sociais em sala de aula e os interesses pedagógicos modificam o planejamento. Entretanto, mesmo com essa realidade, a prática continua sendo pouco utilizada para formular novas teorias e propostas de currículo. O que para Arroyo (2013) contribui para uma pobreza curricular.

A formação profissional não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sobretudo, por um "trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (NÓVOA, 1995, p. 25). Dessa forma, acreditamos que a realidade do desenho formativo dos professores do MST ocorre em estados de tensão, por conta das historicidades dos sujeitos envolvidos e dos projetos de vida que carregam, tendo em vista as ações de reflexão e construções identitárias, num cenário que envolve a identidade camponesa e de militantes.

A formação docente em qualquer ambiente de trabalho não pode ser percebida fora das construções discursivas e ideológicas imbricadas na linguagem. Perguntas como "Por que se deve realizar a formação docente?", "O que se pretende com a formação?", "Como fazer o que se pretende?", sugerem respostas necessárias para uma reflexão substancial e para a implementação de novas práticas.

Como forma de apresentar as influências teóricas e ideias expressas nas orientações pedagógicas do MST, o significado das práticas de leitura e escrita pensadas e promovidas por Freire, autor referenciado em muitos documentos do Movimento Sem Terra, nas linhas seguintes trataremos uma discussão sobre as relações entre educação, conhecimento, política e emancipação, categorias que são utilizadas nos princípios de uma ação educacional libertadora para o campo.

### **3.3 Educação libertadora: conhecimento, política e emancipação**

Por muito tempo a educação esteve voltada para atender às classes dominantes, a reproduzir desigualdades sociais e preconceitos, através de discursos conservadores, de materiais colonialistas e de currículos distantes das experiências humanas em evidência. Sobre isso, Favacho (2012, p. 931) nos informa que:

Manter essa separação entre experiência social e conhecimento legítimo é sustentar a brutal hierarquização dos saberes, é desperdiçar experiências sociais, é desconsiderar que todo conhecimento tem sua

origem na experiência social; é, enfim, empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e da sua diversidade.

Ao negar as experiências da comunidade em que se situa a escola, o currículo elaborado se distancia da experiência social e a produção do conhecimento é pensada longe das experiências de homens e mulheres em suas lutas diárias. Santos e Meneses (2011, p. 117), discutindo a relação entre experiência social e produção do conhecimento, afirmam:

Reconhecer e enfatizar a relação estreita entre experiência e conhecimento ou reconhecer que todo conhecimento tem sua origem na experiência social [...]. É um pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho, e da condição docente são desprestigiadas e ignoradas [...].

Quando se assenta o conhecimento em injustiças e fora de contextos, contribui-se para a negação da própria vida e do conhecimento enquanto construção contínua. Defendemos, então, uma construção e compartilhamento de conhecimento que promova os seres humanos em suas historicidades e produções sociais e materiais. Em se tratando de educação escolar, esse encaminhamento pode ser concretizado através de práticas pedagógicas, em sala de aula, engajadas socialmente, e uma política de ensino voltada para a emancipação das pessoas.

Para uma discussão acerca da relação entre construção do conhecimento, alfabetização e experiências dos sujeitos envolvidos, não podemos prescindir da obra e do trabalho de Paulo Freire, pois, toda sua produção e ação são marcadas por uma crítica a uma educação conservadora (e que nega os seres humanos) e pelo anúncio de novas práticas educativas que promovam a vida e os sujeitos, em suas historicidades. A partir de Freire podemos mergulhar numa conscientização de uma educação libertadora, que entende a alfabetização como competência emancipatória e implica num caminho humanístico de letrar-se.

No processo de codificação e decodificação, na obra freiriana, percebemos que a leitura e a escrita devem possuir uma significação existencial para os sujeitos, de modo que a técnica de ler e escrever deva acontecer a partir de vivências histórico-sociais e se volta para elas. É com esse pressuposto que surgem os chamados “temas geradores”, incrustados nos chãos das comunidades, nos contextos e nas mãos e rostos de viventes donos do seu movimento e que é negado a eles, historicamente.

Ao contrário de uma ação de alfabetização com perspectiva libertadora, e apesar de iniciativas que caminham para transformações nas formas de se conduzir processos educativos, ainda existe uma prática de educação cristalizada em ambientes escolares pelo país, existindo de maneira mais esplendorosa em alguns espaços, menos em outros, que desumaniza, que considera os sujeitos como depósitos de informações, que nega uma relação dialógica, que compreende o conhecimento a partir da lógica do mercado e que oprime e coloniza. A isso Freire (1987, p. 58) chama de “educação bancária” e explica que nesta visão,

[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Nas palavras do autor, percebe-se o conhecimento é um instrumento poderoso para controlar e oprimir, uma vez que para muitos sujeitos é reservado o direito de participar ativamente dos processos de apropriação da leitura e escrita, haja vista que uma educação bancária é procedimento eficaz na conservação das estruturas sociais.

A respeito da prática pedagógica, tão cara para o processo educacional, Jacques Rancière (2002) comenta que a existência de uma pedagogia centrada na consagração do papel do professor em sala de aula contribui para o desenvolvimento de ensinamentos transmissivos e para a manutenção de uma ordem social de desigualdades e de hierarquias, inclusive na escola. O autor discute que a atividade de instruir/explicar em sala de aula pode levar a duas situações: a confirmação da incapacidade das pessoas (embrutecimento); ou a elevar a capacidade que se ignora nesses sujeitos (emancipação). Para Rancière, se o objetivo do professor é emancipar as pessoas, deve-se conduzi-las a usarem suas inteligências, suas capacidades de sistematizarem conhecimento a partir das experiências que carregam.

Não é difícil notar que, atualmente, convivemos com práticas pedagógicas que ora valorizam os mundos dos sujeitos ora negam suas histórias. O mundo em que vivemos se caracteriza, hoje, por rápidas e muitas informações, possibilitadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação que contribuem para ressignificar o ensino e a aprendizagem, pela existência de muitos materiais didáticos, ricas propostas de ensino, plataformas colaborativas online, discussões em torno das tecnologias digitais, das metodologias de ensino e dos processos educativos. Entretanto, mesmo com tantas outras demandas e infinitas possibilidades, construídas a partir da prática e de reflexões

sobre a prática, a educação que preconiza a transmissão do conhecimento de uma pessoa para outras ainda se mantém sólida em muitos espaços, agora com novas roupagens e caracteres, oriundos da modernidade.

Por outro lado, há de se destacar as iniciativas que conduzem os/as aprendentes a refletir sobre o mundo local/global, a pensarem de modo crítico a sociedade, a quererem se envolver com os espaços coletivos de decisão e participação social. Iniciativas também que impulsionem a construção de projetos de vida, ao valorizar os conhecimentos, contextos e desejos das pessoas. São experiências que preconizam uma educação com tendência emancipatória, construindo sujeitos autônomos, críticos e participativos. O trabalho de ensino, então, deve “elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores”. (RANCIÈRE, 2002, p. 107-108). O desafio também é fazer movimentar esse ciclo individual de formação emancipatória e de formação para multiplicadores da emancipação.

Dessa forma, defendemos que qualquer trabalho na educação não pode ser visto fora das ideologias e políticas; há em cada ação educativa uma postura política que conduz aparatos ideológicos com finalidades concretas e estruturais. Dessa forma, “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1981, p. 14); Toda ação educativa e prática pedagógica implica em concepções de seres humanos, de conhecimento e em interesses sociais.

A educação bancária é um instrumento a serviço das classes dominantes, é um projeto que deu certo no cenário educacional brasileiro, que cumpriu sua função de alienação política e de imutabilidade social. O verbo no pretérito perfeito não quer dizer que ela não exista mais ou que não sofre modificações. Temos visto uma complexa rede de práticas educativas e projetos de educação que ora se negam ora negociam elementos, resultantes de estudos e interesses ideológicos.

Entendemos que educação do MST se localiza nesse contexto de análise e possui um destaque muito forte por configurar um processo educativo que busca traduzir em práticas seu projeto político, que se volta para a defesa da terra, conscientização da luta, identidade comunitária, crítica aos pressupostos educacionais conservadores e a construção de práticas pedagógicas libertárias. Os documentos, cartilhas e boletins de educação do MST bem como os encontros e as atividades formativas anunciam

mensagens carregadas de discursos montados na historicidade de um coletivo que foi gestado na conjuntura de monopolização das terras de um país que carrega e respira desigualdades sociais gritantes. Dessa forma, todo o material que é direcionado para a implementação da proposta de educação nas escolas de assentamentos é constituído de uma linguagem carregada de fundamentos filosóficos e ideológicos formados na tensão de diferentes projetos de sociedade.

A conjuntura política atual favorece o acirramento dessas tensões, sobretudo no ambiente escolar, tal é sua importância para a implementação de um protocolo social. Assim, atualmente, os sujeitos dessa pesquisa estão imersos e se movimentam nos programas educacionais em desenvolvimento nos assentamentos. Por um lado, tentam vivenciar os princípios pedagógicos estabelecidos pelo MST, explicitados no Caderno de Educação n.8:

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 e educadoras;
  12. Atitude e habilidades de pesquisa;
  13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.
- (MST, 1996, p. 24).

Por outro, como parte do vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Santo Amaro-BA, são orientados a cumprir um cronograma curricular e planejamento anual que são pensados para todas as escolas do município, independentemente de onde se localizam e dos aprendentes envolvidos. Neste segundo cenário, a proposta não leva em conta as diferenças das pessoas nem os tempos e espaços de cada uma. No primeiro, há uma postura contextualizada com o Movimento e com a realização de uma política educacional engajada na defesa da terra e na manutenção da luta dos Sem Terra.

Nos tempos atuais, temos assistido proposições estruturais do governo brasileiro que, ao nosso julgamento, preterem a importância da educação para os processos de autonomia e desenvolvimento humano, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. No caso da Educação Básica, há certa negligência às propostas de ensino que

tomam como referência as ideias de Paulo Freire e a análise social do marxismo; há também uma defesa taxativa da militarização das escolas, concomitante à ideia de que é necessário disciplinamento dos corpos para alavancar os números da educação; há ainda a retomada do Programa Escola Sem Partido, que preconiza o cerceamento da liberdade de ensino. Tais ações impactam diretamente no trabalho dos sujeitos dessa pesquisa, tendo em vista que atuam em escolas do MST, participam de formação política, ajudam a construir uma educação que toma partido e falam expressamente do educador Paulo Freire.

As ideias de Freire atravessam os princípios e valores da educação do MST – elas são substancialmente referenciadas nos materiais didáticos, cartilhas e boletins da educação –, porque elas defendem a emancipação dos sujeitos, sobretudo dos oprimidos, porque promovem um ensino alicerçado na vida e não nas injustiças, porque estão a favor de uma linguagem acessível e engajada socialmente. Nesse sentido, apresentam e caminham na direção oposta da educação do silenciamento, da não reflexão e da negação das formas diversas de produção textual e práticas de leitura.

Cabe ressaltar que o trabalho freiriano constitui uma proposta fundamentada em princípios que também são aciona o letramento político e o letramento crítico, em discussão neste texto, pois, valoriza a perspectiva crítica, a autonomia dos sujeitos, a cidadania, a participação política e a defesa dos interesses coletivos. Aliás, a própria concepção de letramento que acionamos equivale ao que Freire propõe de alfabetização enraizada nas vivências das pessoas e nos usos que elas fazem das leituras em práticas sociais.

Destacamos ainda a semelhança do modelo de letramento autônomo preconizado por Street (2014) com o que Freire chamou de educação bancária, em que a aquisição da técnica de saber ler e escrever é o principal fundamento; a lógica dos conteúdos impera sob o diálogo entre linguagens e o processo de ensino é conduzido de modo descontextualizado e desgarrado dos projetos de vida das pessoas. Dito de outra forma, o modelo autônomo de letramento e a educação bancária compreendem os educandos “como pessoas alijadas dos processos sócio-históricos conflituosos e das lutas transformadoras e os considera como meros receptáculos de saberes transmitidos pelos professores, para reproduzirem sem consciência crítica” (BALTAR; BEZERRA, 2014, p. 146). Seria a negação da história e da capacidade criativa e comunicativa dos sujeitos.

Por outro lado, ao encaminhar um processo de alfabetização que reconheça o contexto de opressão no qual está inserida e a luta pela libertação, os ingredientes

teóricos e práticos utilizados por Freire (1981), apesar das diferentes abordagens são percebidos no desenvolvimento do pensamento de Street sobre o modelo ideológico de letramento. Nessa concepção, os letramentos são produtos das relações sociais e interpelados pelas ideologias. Esse modelo propõe outra dimensão à alfabetização, ao considerar os contextos e práticas situadas de uso de textos que traduzem as movimentações das pessoas em seus caminhos discursos e posicionamentos sociais.

Essas intersecções que fazemos entre a proposta de alfabetização de Freire e a concepção de letramento que acionamos aqui, entre abordagens do letramento e a problematização que autor faz da educação, nos permitem afirmar que o autor já aprofundava discussões em torno das novidades teóricas trazidas posteriormente pelos letramentos, apesar de não lhes atribuir tal nomenclatura.

Tanto a produção de Freire como outros estudos que tratam da educação popular utilizam o termo “emancipação” para se referirem ao resultado das apropriações do conhecimento. Assim também ocorre em textos e documentos produzidos e divulgados por movimentos sociais do campo ao cunharem suas propostas de educação, alicerçadas em suas bandeiras de luta. O termo é utilizado para evidenciar o propósito de romper com os sistemas de dominação a partir de ações educativas libertadoras.

A emancipação implica numa conscientização coletiva de princípios e valores que neguem a exploração ou submissão do homem, de modo que traz a “exigência de que os homens tenham que se libertar de sua autoinculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 141). A menoridade citada por Adorno desaparece com a superação de um estado anterior de subalternidade. Esse processo acontece na experiência dos sujeitos que partilham de interesses comuns e na reflexão dos seus contextos e situações históricas concretas. Desse ambiente poderá surgir um homem novo, “o homem que existirá com a transformação simultânea das condições de sua existência” (GADOTTI, 2012, p. 69). Porém, o “homem novo” pretendido não pode ser encarado como um ponto de chegada ou finalização de um processo, a fim de que não se perca a compreensão do devir histórico e para fins de manutenção da luta, através da práxis.

Iniciativas coletivas que buscam emancipação por meio da educação são percebidas ao longo da história do país, com destaque para os movimentos de educação popular que surgiram no início de 1960. O contexto brasileiro, nessa época, era marcado por um projeto desenvolvimentista que alijava a população mais pobre de ter acesso aos bens e traduzia o pensamento capitalista defensor das injustiças sociais e educacionais.

Destacaram-se, no período referido, o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife-PE, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a ler, organizada pela Prefeitura de Natal-RN e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado por setores de esquerda da Igreja Católica, os quais mantiveram envolvimento com as causas de movimentos sociais, tanto da cidade quanto do campo. Sobre esse contexto, Kreutz afirma: “[...] foi significativa a atuação da Ação Católica em especificações (JUC, JEC, JAC e JOC), tanto a nível de reflexão quanto pela participação e liderança em movimentos tais como MEB, sindicalização rural e outros, buscando a mudança sociopolítica na sociedade” (KREUTZ, 1979, p. 46). A Ação Católica referida pelo autor fez parte de uma nova postura da Igreja Católica em alinhar a fé com o compromisso social, desenvolvida por párocos e bispos sensíveis aos problemas do país.

Dados do site do IBGE apontam que, naquela época, havia mais de 15 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Esse fato ficou ainda pior devido a Constituição de 1946 proibir o voto aos analfabetos, ocasionando uma espécie de deficiência cidadã e a consequente não participação política. O atraso educacional era resultante, sobremaneira, de um país que também era atrasado economicamente e não tinha a educação como prioridade. Em função de um projeto desenvolvimentista irresponsável, o país aumentava sua dependência externa e contribuía para negativos números sociais e educacionais.

Na via contrária, alguns movimentos sociais e coletivos organizados defendiam um tipo de desenvolvimento sustentável, que contemplasse uma melhoria nas condições sociais das pessoas. Esse tipo de desenvolvimento “não é qualquer tipo de transformação estrutural interna, é a mudança social que, além de destruir os laços de dependência para com o exterior, permite àquela sociedade a conquista de semelhante posição de autonomia cultural relativa” (IANNI, 2008, p. 185). É o que temos posto como um processo de emancipação dos sujeitos, de autonomia, de rompimento com os projetos conservadores, situações que podem ser alcançadas por meio de um movimento educacional de conscientização, de novas práticas e de valorização das linguagens, processo que ocorre, de modo sintético, nas tensões, nas disputas e nas escolhas que fazemos.

Ainda sobre a conjuntura dos anos de 1960 e 1970, destacamos as ações da União Nacional dos Estudantes (UNE) e dos Centros Populares de Cultura (CPCs) que lançam campanhas contra o analfabetismo e criam núcleos de alfabetização de jovens e adultos em sindicatos, igrejas e comunidades rurais. Esses espaços respiravam os

postulados de Paulo Freire<sup>17</sup> e buscavam construir métodos de aprendizagem inspirados no pensamento do educador.

Não tardou para a aristocracia nacional e a burguesia perceberem que essa forma de se fazer educação embaraçava suas intenções políticas de perpetuar o *status* social. Além disso, a conjuntura mundial de divisão entre comunistas e capitalistas fervia o Brasil de querelas políticas e disputas ideológicas, ao passo que a situação ficando difícil para uma proposta de ensino emancipatório, como se vê nas palavras seguintes:

Não houve tempo para passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: *Viver é Lutar*. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, [...] foi denunciada publicamente como ‘perigosamente subversiva’”. (BRANDÃO, 2005, p.20).

As informações de Carlos Brandão se reportam ao início da Ditadura Militar no Brasil e aos vinte anos de repressão política, período marcado também por fortes concentrações de terras e proliferação de um modelo educacional altamente conservador.

Vale destacar que alguns aspectos das ideias de Freire são acolhidos pelas ideias do Psicólogo Lev Vygotsky de que, na educação, os sujeitos não são apenas ativos, mas interativos, pois forma conhecimento e se constitui a partir de relações interpessoais. Vygotsky faz parte de um enfoque, dentro das teorias da aprendizagem, conhecido como cognitivista, no qual o indivíduo conhece, processa e dá significado à informação recebida. Tanto Freire como Vygotsky (1991) chamam a atenção para a mediação nesse processo. O papel do professor é decisivo para que a aprendizagem ocorra de forma humana e dialógica. Dessa forma, a pedagogia não é grosseiramente uma transmissão de conhecimento, como bem alerta Ghiraldelli (2012, p. 12): “[...] Quando usamos a palavra pedagogia não estamos nos referindo propriamente ao conteúdo do que é ensinado, mas aos meios de ensino, aos procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível.”. A pedagogia é, portanto, uma construção dialética de que deve se valer o professor na tarefa de ensinar e aprender; é processo cotidiano de cuidado, cuidado com o que vai ser construído em sala de aula, cuidado com o outro.

---

<sup>17</sup> Paulo Freire idealizou um Plano Nacional de Alfabetização no Governo do Presidente João Goulart.

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* argumenta que ensinar requer uma pedagogia do cuidado, do respeito aos saberes dos educandos. Afirma ele que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mas amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2013, p. 31).

Dessa forma, se a prática docente se volta para a emancipação dos sujeitos, os passos devem movimentar a valorização dos sujeitos, a formação de uma consciência crítica e as práticas de leitura e produção textual que as comunidades experimentam.

Esta pesquisa carrega o entendimento de que a educação não é um produto ou um presente que alguém oferece a outro, muito pelo contrário, é experiência dialética na construção do conhecimento que deve ser direcionada para e com os sujeitos envolvidos, sendo que

[...] o objetivo primordial da educação e, portanto, dos educadores, não seria transmitir conhecimentos e verdades definitivas, mas sim desenvolver o pensamento reflexivo nos educandos, contribuindo para que experienciem situações de aprendizagem que os levem a pensar reflexivamente e adotar condutas eticamente responsáveis em relação à vida social democrática. (PILETTI; PILETTI, 2013, p.131).

Portanto, a escola constitui um espaço oportuno para o desenvolvimento de uma consciência crítica, de letramentos críticos, movidos por textos, leituras e discursos carregados de conteúdos engajados nas comunidades e que trazem posicionamentos sociais e ideológicos. Boa parte das escolas do MST situa-se nesse contexto, porque, nestas, há o anúncio de um projeto político de sociedade, através de suas pedagogias, caminhos internos, contradições e letramentos políticos, críticos.

O nosso campo de estudo compreende sujeitos do campo, de movimento social, da educação, dos letramentos, que produzem experiências educativas e as recriam o tempo todo. Os nossos sujeitos estão convivendo com uma instabilidade política que se reverbera nas dúvidas quanto à manutenção das atividades, aos recursos e à própria existência.

Realmente, a conjuntura atual exige de quem se envolve com a educação perene vigilância, reafirmação de valores e resistência. Mas, para quem conhece a margem e, historicamente, viveu as desigualdades, nunca foi fácil a conquista de direitos. O

cenário é de incertezas, mas o trabalho continua, com as nossas tensões diárias, e precisamos defender a nossa existência.

#### **4 OS LETRAMENTOS NAS ESCOLAS ANTONIO CONSELHEIRO, FÁBIO HENRIQUE, PAULO FREIRE E ERNESTO CHE GUEVARA**

*Do chão sabemos que se levantam as searas e as árvores,  
levantam-se os animais que correm os campos ou voam por cima deles,  
levantam-se os homens e as suas esperanças.  
Também do chão pode levantar-se um livro,  
como uma espiga de trigo ou uma flor brava.  
Ou uma ave. Ou uma bandeira.*

(José Saramago no livro "Levantado do Chão")

O projeto de educação do MST pode ser entendido como um projeto de letramento voltado para a constituição de sujeitos Sem Terra, que se identifiquem com as suas lutas e que sejam cidadãos participativos na sociedade. Em termos institucionais, essa configuração recebe um cuidado muito grande nos discursos e textos produzidos pelo setor de educação do Movimento. Nos assentamentos e acampamentos espalhados pelo Brasil, a sua realização ganha múltiplos contornos e percursos, por conta das relações sociais que marcam as práticas de leitura e produção textual nas escolas das áreas de reforma agrária.

Nessa experiência de pesquisa, percebemos que tanto um projeto de letramento do MST como um projeto de letramento mais amplo, tradicional, existem nas escolas pesquisadas, numa constante mistura de práticas e discursos e gozavam de espaços comuns. Essa compreensão permitiu uma reformulação da dicotomia que havia inicialmente em relação aos espaços do letramento tradicional e do letramento político do Movimento, à luz das referências teóricas que seguimos.

Com o andamento da pesquisa, das entrevistas, das observações em sala de aula e das atividades pedagógicas, fomos compreendendo que a implementação de uma proposta de letramento político do MST está atrelada à realização de projetos pedagógicos voltados para discussões de temas da agenda de luta dos Sem Terra; efetivação de um calendário com datas importantes para o MST, com vistas à manutenção de uma memória coletiva; utilização de textos do setor de educação do Movimento; ao desenvolvimento de uma alfabetização que aproximasse os estudantes de uma consciência cidadã e crítica; e a realização de uma educação que promovesse os sujeitos, pensando no desenvolvimento humano e na conquista de espaços de poder. Está atrelada, portanto, à formação de uma identidade Sem Terra.

Entretanto, os desafios para a se efetivar, nas escolas, esse projeto de letramento esbarra, ainda, como afirmam os nossos próprios sujeitos, nas dificuldades pedagógicas por parte de algumas professoras, no pouco suporte material para as aulas, na ausência de uma estrutura física mais adequada, com biblioteca, videoteca, internet e equipamentos para dar suporte às aulas. Além disso, por conta do vínculo administrativo com a secretaria de educação, às escolas são cobrados o cumprimento de um currículo que chamamos de descontextualizado, a utilização dos mesmos livros didáticos que são utilizados nas outras escolas do município e a observância de um cronograma anual.

Porém, as escolas dos assentamentos, em grande medida, ressignificam essas questões com ações de letramentos políticos que buscam construir um currículo engajado na pedagogia da terra, com uso de suportes textuais produzidos pelo Movimento ou que valorizem sua luta, com mobilização de produções escritas e artísticas e com a obediência a um calendário interno.

Essas e outras questões que dizem respeito aos movimentos dos sujeitos, seus discursos, e aos das escolas estarão em discussão neste e no próximo capítulo. Por hora, buscaremos apresentar e analisar o que construímos de dados referentes aos letramentos desenvolvidos nas escolas, seus desafios e conflitos, existentes em práticas e eventos de letramento, e como as educadoras lidam com eles.

A partir da unitarização e categorização (MORAES; GALIAZZI, 2016), construímos um conjunto de pilares que sustentaram o desenvolvimento da análise presente e organização textual.

#### **4.1 Alfabetização e letramento: como lidam as professoras do MST?**

O termo letramento não é muito comum nos documentos produzidos pelo setor de educação do Movimento Sem Terra, ao contrário do termo alfabetização, que aparece com muita intensidade nos mesmos materiais e também em pronunciamentos de suas lideranças, obviamente, porque alfabetizar é uma ação historicamente consagrada na educação escolar. Todavia, a forma como o MST apresenta e defende o processo de alfabetizar se confunde com o letramento, o que não é um absurdo para os estudos em torno desse assunto, tal é a interdependência existente entre os dois conceitos (SOARES, 2018). Isso pode ser compreendido nos escritos do Caderno de Educação n.11 do MST (2003), segundo o qual

Alfabetizar no MST está relacionado à construção de significados coletivos para a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo; alfabetização é construção de significados, tanto pela pessoa que aprende como pelo sujeito coletivo, o Movimento. [...] A alfabetização que queremos inclui o trabalho com várias linguagens construídas historicamente e culturalmente absorvidas pela sociedade, como as artes plásticas e cênicas, o desenho e a pintura, a escultura, a dança, a música, as histórias, a poesia. [...] A alfabetização não inicia quando começamos a aprender a escrever, mas quando coletivamente nos organizamos e tomamos a decisão de nos apropriar de mais este produto cultural. E ela se estende durante o processo de aprendizado, passando a ser desafio para a vida toda.

Podemos destacar nos trechos desse documento três aspectos que são inerentes ao letramento: a formação na trajetória da vida humana, a produção de significados e a diversidade de linguagens, que são construídos das atividades humanas.

Essa discussão primária se justifica pelo fato de que as professoras destacaram em vários momentos de seus discursos que o trabalho delas não se limitava a ensinar tecnicamente a ler e a escrever, por exemplo, no discurso de Camponesa: “Alfabetizar não é só saber ler e escrever, é muito além disso”. E de Perseverança: “[..] não é só ler um texto e interpretar, tem que saber trazer pra realidade daqui”. Nos dois discursos há um claro entendimento de que o alfabetizar deve passar por outros fatores, como fica mais evidente nas palavras de Perseverança. Para ela, é preciso valorizar o contexto escolar, com seus sujeitos e demandas. Esse argumento tem, em boa parte da obra de Paulo Freire, a expressão da defesa de ensinamentos contextualizados.

Além disso, em outros momentos das entrevistas, elas se reportaram ao letramento indicando uma distinção em relação à alfabetização, como no discurso de Camponesa: “Os dois [letramento e alfabetização] andam juntos nas minhas aulas. Acho que não dá pra alfabetizar sem letramento”. A fala de Camponesa chama atenção para uma perspectiva de método de alfabetização e de aprendizagem da língua escrita, o alfabetizar letrando.

Sobre isso, Soares (2018, p. 68 grifo do autor) diz que “Esse *alfabetizar letramento*, ou *letrar alfabetizando*, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa de escolarização”. Para a autora, o caminho necessário para a tentativa de resolver questões antigas no processo de apropriação da leitura e da escrita é alfabetizar por meio do letramento ou, como ela também afirma, “letrar alfabetizando”. Esse processo tem a característica de aglutinar

opções ou facetas do processo de aprendizagem, retomando a afirmação de que alfabetização e letramento são indissociáveis, expressa também na voz de Camponesa: “andam juntos nas minhas aulas”.

Portanto, apesar de serem categorias distintas, as duas ações dividem o mesmo espaço e se localizam nas relações entre os sujeitos envolvidos nas apropriações da leitura e escrita em sala de aula. A ideia de alfabetizar letrando pressupõe ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo a tornar o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2016).

Retomando a afirmação de que essa ação integra facetas ou maneiras de aprendizagem da leitura e da escrita, destaca-se o discurso de Mariele:

Pra mim, na alfabetização, eu priorizo muito a leitura. Eu sempre trago uma atividade que ajude eles na leitura, eles gostam muito quando eu uso o dominó com as letras para trabalhar a formação de palavras... o significado das letras, porque assim, cada letra tem seu nome... as letras se casam e formam sílabas, eu falo pra eles.

Embora Mariele não tenha expressado a palavra letramento, importa-nos dizer que as observações em sua sala de aula e as atividades pedagógicas que presenciamos com a participação da professora, mostra-nos que ela intercala procedimentos de ensino mais tradicionais e outros que se aproximam mais dos estudos atuais de letramento e alfabetização, os quais defendem o desenvolvimento de metodologias que levem em conta a multiplicidade cultural e de linguagens das pessoas e as distintas maneiras pelas quais aprendemos. Em alguns momentos, ela age conforme o método fônico<sup>18</sup> de alfabetização, no qual se associam os símbolos (uma letra, por exemplo) com seu som, ou fonema, conforme aponta Soares (2019), ao explicar que este método não leva em conta os aspectos cognitivos, linguísticos e motores presentes no desenvolvimento da língua escrita pela criança. Soares defende que “escrever é representar o som da palavra e não aquilo a que ela se refere. [...] e que a criança precisa aprender que é possível segmentar os sons da palavra”, em sílabas, e, nas sílabas, os fonemas.

Por outro lado, Mariele utiliza, em muitos momentos da sua prática, formas de agir consideradas valiosas para o processo de alfabetizar que busca privilegiar os sujeitos, em suas individualidades de aprendizagens e contexto. Um exemplo disso

---

<sup>18</sup> O método fônico é defendido pela Nova Política Nacional de Alfabetização, elaborada pelo governo brasileiro, em 2019.

aconteceu quando ela levou sementes crioulas<sup>19</sup> para a aula de ciências (Diário de campo, 07.10.19), apresentou-as aos estudantes, com os seguintes questionamentos: “como vocês utilizam as sementes nas plantações? O que essas sementes representam para as nossas vidas? O que elas significam para os Sem Terra?” Após comentários dos estudantes, Mariele falou sobre a importância das sementes para a manutenção da vida e a luta do MST para preservar essas sementes, sobretudo, em tempos de comercialização desses materiais por parte de empresas do agronegócio.

Além de Mariele, as outras professoras também recorrem a diferentes formas de aprendizagem da leitura em sala de aula, evidenciando que, nas escolas envolvidas neste estudo não há somente um método de ensino. Destacamos aqui a ação de Camponesa, ao explicar sobre tipos de texto, numa aula de Língua Portuguesa (Diário de campo, 12.11.19): a professora utilizou diferentes pequenos textos para falar sobre o texto narrativo, descritivo, dissertativo e instrucional. Para cada tipologia, ela impulsionava os estudantes a tentarem compreender o significado de cada um para pensar o sentido de cada palavra, isto é, mobilizando aspectos da compreensão dos aprendentes. O momento no qual a discussão se intensificou foi quando ela construiu exemplos de textos utilizando como parâmetros a vida no assentamento, tais como: contar como é a vida no assentamento, descrever o que existe nele, comentar o que acha dele e explicar como deve ser o cuidado com a terra.

Entendemos que as ações das professoras Mariele e Camponesa são manifestações dos letramentos políticos, pois, mobilizaram nos estudantes leituras sobre um tema relevante da agenda de luta do MST, o uso das sementes crioulas, e reflexões acerca dos assentamentos onde moram. Cosson (2015) explica que os letramentos políticos, através de conhecimentos, valores e práticas, permitem o desenvolvimento de um ensino vinculado ao grupo onde eles acontecem. É com esta característica que eles são promovidos nas escolas envolvidas nesta pesquisa.

As experiências das professoras dão uma demonstração de como a escolha de uma metodologia de ensino precisa estar relacionada com a práxis que está imbricada com a realidade dos alunos e de como a alfabetização e o letramento estão interconectados nas escolas *loci* desta pesquisa, indicando atividades de ensino contextualizadas na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos e em suas vidas na

---

<sup>19</sup> As sementes crioulas são àquelas multiplicadas pelos agricultores através do tempo. São sementes que não tiveram a estrutura genética modificada pela indústria nem são patenteadas por empresas. Além disso, carregam a história de comunidades e possuem uma relação afetiva com os agricultores que as guardam.

comunidade à qual pertence. A compreensão do letramento que Camponesa nos revela se relaciona com a sua ação pedagógica:

Letramento não é ler texto, acho que tá atrelado ao fazer. Então, não adianta eu jogar só a teoria e não ter a prática. Então, aqui a gente ensina através dos textos, através dos jogos, através de imagens, que é uma forma de trabalhar os letramentos. Eu não sou familiarizada com o letramento assim em si, no conhecimento.

Interpretamos, a partir desse discurso que a professora entende que privilegiar o letramento em sala de aula é ensinar através de diferentes suportes de veiculação de informação, não somente a escrita, tão pouco somente um tipo de texto, pelo contrário, passa por diferentes linguagens – a linguagem verbal, corporal e imagética, por exemplo –, exigência que caminha para pensar a multiplicidade de linguagens, a multimodalidade e semioses dos textos em circulação, na atualidade (ROJO, 2012).

Outro aspecto importante do discurso de Camponesa é a relação que ela faz entre o letramento e a sua realização prática, de modo que as ações de letramento se desenvolvem em uma relação dialética entre o fazer e o teorizar. Para essa professora, a teoria sozinha não tem muito significado, é necessário que o ensino, na escola de assentamento do MST, se realize na prática. Esse argumento nos leva a interpretar que o letramento

[...] não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda atividade humana, letramentos é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal. (BARTON e HAMILTON, 2004, p.109 *apud* KLEIMAN; ASSIS, 2016, p.30).

Dessa forma, apesar de dizer que ainda não ter tido maior contato com o campo dos letramentos, em termos de estudos, Camponesa mostra que possui um conhecimento prévio acerca dessa prática social e consegue identificar que os letramentos se relaciona à linguagem como constitutiva do sujeito, tendo portanto um viés social e político.

Na Sessão Reflexiva 1, as educadoras disseram conhecer o termo letramento, mas que não sabiam defini-lo com exatidão. Supostamente, isso ocorre por conta da formação acadêmica de cada uma e pelo fato de que, mesmo com a quantidade significativa de materiais sobre o tema, ele ainda não se consolidou nos percursos de leitura de muitas delas. O desconhecimento do termo não as impede de trabalhar em suas salas de aula os aspectos e elementos que estão no bojo das reflexões sobre o

letramento; isto é, desenvolvem metodologias de ensino a partir de letramentos políticos com uma perspectiva social, fincada no MST e visando à construção de identidades de sujeitos letrados. Percebemos esse movimento pedagógico, quando as professoras defendem a importância de se valorizar as formas de leitura e escrita que acompanham os estudantes e mobilizam práticas e eventos de letramentos vinculados a um movimento social do campo, o qual é detentor de um projeto de letramento para suas escolas.

Situar as ações de letramentos políticos dessas escolas num projeto de letramento mais amplo, do MST, é um objetivo pretendido tanto pelo Movimento como pelos sujeitos que militam no desenvolvimento da educação nos assentamentos desta pesquisa. Nesta pesquisa, estudamos e problematizamos elementos que estão nas “veias” dos letramentos políticos que constituem o projeto de educação das escolas do MST e suas propostas pedagógicas. O discurso de Frida, a seguir, nos leva a desenvolver essa compreensão:

Se a gente for pegar uma criança nossa, ela pode não saber ler e escrever, mas ela já é uma criança letrada, ela consegue se comunicar, dialogar com adulto, ir na rua sozinho, entender o que é que se passa na sociedade. Acho que é ser um sujeito letrado e às vezes ele não sabe ler nem escrever. E quando a gente trabalha o letramento nas escolas é trabalhar a criticidade, é preparar o aluno para ser sujeito de sua própria história. Quando a criança é sujeito de sua própria história ele é um sujeito letrado. Ele vai saber ler e escrever, ele vai ser uma pessoa autônoma, uma pessoa livre, libertária mesmo, que consegue conhecer o mundo, às vezes sem sair do seu próprio assentamento.

A professora expressa uma compreensão sobre a diferença entre alfabetização e letramento, haja vista que, conforme aponta Soares (2016), pode haver sujeitos não alfabetizados, mas letrados; da mesma forma que podem existir sujeitos alfabetizados sem ser letrados. A autora alerta que a busca por definir esses termos não é uma tarefa fácil, tendo em vista a complexidade das práticas de leitura e de escrita, as quais movimentam habilidades, comportamentos e saberes.

Outro fato observado é que a professora entende que o ser letrado é aquele que sabe se comunicar e entender relativamente o funcionamento das relações e demandas em sociedade, ou seja, faz uso de práticas concretas de letramento em seus contextos sociais reais, situação de que nos fala Street (2016), ao discutir letramento ideológico e letramento autônomo. Dessa forma, as crianças dos assentamentos, segundo Frida, podem ser consideradas como sujeitos letrados, pois realizam práticas concretas de uso

da leitura em sociedade ao dialogar com outras pessoas, ler a própria sociedade e ter ciência das situações que as cercam.

O próprio juízo de sujeito construído pelo MST está relacionado ao exercício de uma formação letrada. O sujeito é constituído de competências letradas porque se apropriou de conhecimentos necessários para compreender o mundo que o cerca e possui práticas variadas de uso da leitura e da escrita. Entendemos que os sujeitos, concretamente, se constituem no conjunto das relações sociais.

Frida expõe, em seu depoimento, qual a intenção de se trabalhar os letramentos nas escolas do MST: desenvolver a criticidade e a autonomia dos sujeitos. Esses dois aspectos demonstram, nas palavras de Frida, bem como nas de outros sujeitos, que é o desenvolvimento do letramento que possibilita a realização do projeto de educação do MST, nas escolas, porque é prática que se volta para a valorização e empoderamento dos sujeitos. Esses elementos, somados aos conhecimentos sobre agroecologia, democracia, reforma agrária, sustentabilidade, cidadania; aos valores (identidade, memória coletiva, símbolos etc); e às práticas de solidariedade, reflexões críticas, gritos de ordem e místicas, localizam-se no domínio dos letramentos políticos desenvolvidos nas escolas do MST, que serão problematizados no próximo capítulo.

A defesa de um ensino crítico acompanha todo o pensamento do educador Paulo Freire; embora ele não tenha se reportado diretamente ao letramento, contribuiu grandiosamente para o surgimento de estudos em torno de uma pedagogia crítica e para mudanças nas práticas em sala de aula. O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador envolve a compreensão crítica da realidade (FREIRE, 1978). Então, ir além da alfabetização, conforme comentam alguns dos nossos sujeitos, ou trabalhar a criticidade nos/com letramentos vai ao encontro da pedagogia crítica de Freire, autor bastante referenciado nos documentos do MST.

A discussão dos letramentos críticos que apresentamos neste estudo se justifica por dois motivos: primeiro, um estudo substancial sobre os letramentos políticos – objeto desta pesquisa – desenvolvidos pelas professoras que trabalham nas escolas do MST, necessariamente, precisa tocar na criticidade das práticas de leitura, uma vez que, conforme já mencionado neste texto, a reflexão crítica diante dos textos e da sociedade é muito cara a esse Movimento, tendo em vista a luta pela formação de uma consciência militante; segundo, as professoras colaboradoras desta pesquisa, em vários momentos de suas narrativas, enfatizaram a importância do desenvolvimento do “ser crítico” e da

reflexão crítica nas escolas dos assentamentos para a construção de uma identidade Sem Terra e para enfrentar os discursos contrários às lutas do MST.

Podemos dizer, então, que nas escolas pesquisadas, há uma defesa dos letramentos críticos? Eles se realizam nas práticas de leitura e escrita em sala de aula? Na Sessão Reflexiva 3, os nossos sujeitos comentaram que o letramento crítico era um “norteador de suas ações” e que era necessário levar os estudantes a conhecerem a realidade do mundo a partir de suas realidades, engajados na área de reforma agrária. Baynhan (1995 *apud* Braim, 2007, p. 16) afirma que “o letramento crítico está estritamente relacionado a engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social”, podendo assim servir aos interesses políticos e sociais de quem se coloca de modo consciente diante dos textos, da realidade.

O letramento crítico no MST permite que professoras e estudantes reflitam juntos sobre a realidade e que compreendam suas construções sócio-históricas, com vistas à manutenção da luta em assentamentos. Pensar o letramento crítico nos contextos de assentamentos implica situar os textos que são utilizados nas escolas e refletir sobre a própria experiência de leitura diante deles. É nesse ponto que podemos destacar o outro trecho do discurso de Frida: “preparar o aluno para ser sujeito de sua própria história”. De que forma os nossos sujeitos estão preparando os estudantes para serem autônomos, livres, sujeitos de sua própria história? As possíveis respostas a essas indagações dependem de um trabalho substancial no *loci* de pesquisa. Mas, podemos perceber que a rede que eles formam busca o desenvolvimento desses princípios, através de ações em sala de aula e atividades conjuntas entre as escolas, as quais movimentam temas geradores contextualizados no Movimento, e que serão discutidos em outra parte desse texto.

Grande importância teve nesse sentido a utilização de palavras para mobilizar reflexões entre os estudantes, com propósitos de percepção situacional e de colocação no mundo, numa clara referência à perspectiva freiriana de palavras geradoras. Para tanto, Mariele iniciou a aula escrevendo a palavra “agrotóxico” no quadro (Diário de campo, 28.07.19) e questionou seus estudantes: Vocês sabem o que significa agrotóxico? Após comentários dos estudantes, fez outra pergunta: Por que a gente, que é de assentamento, não pode usar nunca isso? Os novos comentários permitiram à professora explicar sobre a importância da luta do MST contra o uso dessas substâncias. Em seguida, ela explicou a formação da palavra e solicitou a produção de um texto para

parte dos estudantes que já tinham certo domínio da leitura e escrita, enquanto trabalhava as sílabas da palavra com outros.

Outra experiência nesse sentido ocorreu com Jaci Rocha, quando, numa aula de geografia (Diário de campo, 04.09.2019), expôs no quadro as palavras “acampamento” e “assentamento”, para comentar sobre as diferentes paisagens. Inicialmente, apresentou uma imagem de cada espaço e solicitou que os estudantes os descrevessem; perguntou qual dos dois era melhor para se morar e qual a importância deles na história do MST. Chamou atenção o fato de que os comentários de Jaci Rocha e a condução da aula não foram tão simples como pode parecer, pois, o assentamento no qual a escola está instalada ainda convive com casas cobertas com lona preta e casas de alvenaria, o que a levou a comentar sobre as intervenções humanas nos espaços e as questões sociais aí envolvidas.

O uso de palavras geradoras e a problematização que foi feita tanto por Mariele como por Jaci Rocha constituem práticas de leitura e reflexão que buscam desenvolver nos estudantes o conhecimento de temas importantes para a luta do MST e para a construção de uma identidade Sem Terra. São temáticas, portanto, que estão em destaque nos conhecimentos mobilizados pelos letramentos políticos trabalhados pelas professoras, nas escolas do MST participantes deste estudo. Além disso, assuntos como estes importam não só ao Movimento, mas à sociedade como um todo, pois, a defesa do não uso do agrotóxico e as discussões sobre as desigualdades de acesso à terra, no Brasil, são aspectos que levam os cidadãos a pensar mudanças socioeconômicas e sanitárias para o país.

É mister frisar que um ensino para a promoção da autonomia dos sujeitos só pode acontecer nesse cenário em que o saber é proveniente da experiência e a “prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 1989, p. 39). Dessa forma, para o MST desenvolver experiências de leitura com uma perspectiva política engajada nas áreas da reforma agrária é preciso desenvolver a criticidade e a autonomia dos aprendentes.

Identificamos que a metodologia de Jaci Rocha e de Mariele contrasta em outros momentos com métodos que privilegiam formas tradicionais de interpretação de texto, limitando-se, por exemplo, à identificação das informações básicas de poemas,

traduzidas em saber quem é o autor, quantas estrofes e quantos versos têm, qual o título do texto e quem é o protagonista da história. Essas informações são necessárias para a aprendizagem da interpretação, sobretudo para os anos iniciais de contato com a leitura, mas, secundarizar o conteúdo, a mensagem do texto e, principalmente, as variadas formas de leitura dos estudantes não contribui para o desenvolvimento da criticidade em sala de aula, elemento de destaque nas práticas de letramentos políticos dos Sem Terra.

Interessante notar que, em grande medida, os textos que mais aproximaram os estudantes das intenções de se trabalhar o letramento, conforme consta no discurso de Frida, foram os que eram carregados de enunciados vinculados às questões de terra, democracia, agroecologia, luta do MST, direitos humanos, por exemplo, que são temas propostos para a construção de conhecimentos no âmbito das práticas de letramentos políticos do Movimento. Isso nos permite inferir que, quando se assenta o ensino em práticas contextualizadas, se favorece o desenvolvimento de uma consciência de/no mundo e de uma educação com inspiração emancipatória, entendendo o conhecimento como um processo de busca (FREIRE, 1987).

Outra ação que chamou nossa atenção quanto às formas de ensinar e contextualização foi a atitude de Jaci Rocha em levar um microscópio para a escola, a fim de trabalhar os tipos de solos (Diário de campo, 07.08.2019). Ela levou amostras de terrenos para impulsionar os estudantes a distinguirem os solos, identificarem o solo que cotidianamente é utilizado por suas famílias no assentamento, especificando como melhor aproveitá-lo para as plantações, evidenciando que o letramento político na escola do MST mobiliza conhecimentos que mexem com as bandeiras de luta Sem Terra e do cotidiano, como o trabalho dos assentamentos. Então, um estudo sobre o solo é realizado a partir de leituras do terreno onde os pés pisam.

A utilização de um microscópio em sala e a forma como foi usado significam bastante, em termos de conhecimento, para um ambiente escolar com poucos recursos tecnológicos e infraestrutura carente. Jaci Rocha afirma:

Eu sempre trago essas coisas lá de fora pra mostrar pra eles que eles podem ter acesso a tudo isso. Que não é só aqui, eles podem ter acesso a uma escola com estrutura melhor, com biblioteca, uma sala pra eles poderem pesquisar, internet, tudo isso. Então, eu procuro trazer coisas que eu tenho acesso pra eles.

O discurso da professora mostra uma preocupação com o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes, o qual não deve se limitar ao conhecimento local, aos assuntos que são privilegiados pelo MST: “Que não é só aqui”. Interpretamos

que Jaci Rocha entende que seu trabalho deve promover um encontro dos estudantes com outros conhecimentos e recursos tecnológicos, aos quais ela já tem acesso. O argumento de Jaci Rocha não indica uma oposição ao conhecimento produzido em assentamentos, mas destaca a importância do acesso a outras áreas e recursos do saber, globais, e a necessidade de melhorias estruturais e espaciais na unidade escolar.

Na interpretação e análise da entrevista com Jaci Rocha bem como com outras entrevistadas, dois pontos foram se configurando na compreensão e análise dos projetos de letramentos políticos das escolas: primeiro, o trabalho que é desenvolvido nas escolas não se situa apenas no nível local; ele se reporta a questões e temas tanto locais quanto globais. Portanto, não são ilhas, nem estão distantes do restante do mundo. Segundo, as escolas são mediadoras entre os conhecimentos locais/globais, realizam um diálogo entre o que se constrói em suas localidades e o que já se tem construído de saberes mais amplos.

Em tempos de globalização, as fronteiras entre aquilo que se considera local e o que se toma por global são mais líquidas do que sólidas, revelando que estamos bem próximos, não fisicamente, e conectados, em rede, exatamente por conta das relações humanas que vão se constituindo com a produção da vida material. Dessa forma, entendemos que “o que a globalização significa de fato é uma forte e intensa conexão do local e do global, associada a um conjunto profundo de transmutações da vida cotidiana, que afetam as práticas sociais e os modos de comportamento preexistentes” (LOURENÇO, 2014, p. 04). Portanto, a globalização não anula o local, existe nas confluências entre o local e o global, funciona numa “glocalização” (MARTÍNEZ; IGNÁCIO, 2019), nem exige do local grandes aparatos tecnológicos para integrar o conhecimento global. É o que acontece, por exemplo, quando assentamentos localizados em lugares de difícil acesso na zona rural de Santo Amaro articulam instrumentos tecnológicos variados e interconectam conhecimentos científicos amplos com os produzidos internamente, por exemplo, a identificação e análise de tipos do solo através de microscópio, desenvolvido por Jaci Rocha, com vistas a perceber o terreno e sua relação com as plantações dos assentamentos.

Por outro lado, cabe ressaltar que em se tratando de globalização, ainda persistem desigualdades sociais que influenciam na negação do acesso a importantes espaços do saber, diversidade de conhecimento e redes digitais. É o que Garcia Canclini (2005) coloca ao discutir as articulações de processos interculturais nos fluxos da globalização e dinâmicas locais. É o que também podemos caracterizar com um

apartheid digital, tanto quando verificamos que pesquisas apontam que a internet ainda está restrita à parte do mundo ou quando percebemos que a boa parte das escolas do campo são negadas infraestrutura física e investimentos tecnológicos.

Como observamos, na caracterização dos *loci* de pesquisa, nenhuma das escolas tem acesso à internet. As professoras utilizam os dados móveis de smartphones quando querem apresentar algum recurso da web. Em geral, elas fazem o download de materiais em seus computadores e os levam para a sala de aula.

Outro aspecto do discurso de Jaci Rocha que merece um olhar é a expressão “lá de fora” para caracterizar o espaço que é da cidade, que não está diretamente ligado aos assentamentos. Essa expressão foi muito utilizada pelas professoras, como forma de marcar não só geograficamente os dois espaços (secretaria de educação x escolas do MST; escolas da cidade x escolas do MST; cidade x campo), mas, sobretudo, diferenciá-los politicamente e simbolicamente, revelando uma atividade discursiva de ação no mundo, na qual, por meio da linguagem, as pessoas constroem as suas realidades, envolvendo significados, circunstâncias culturais, históricas e institucionais específicas.

Samuel Campos (2003), em sua tese, assinala que o projeto de letramento Sem Terra é ideológico, situado e emancipatório. A pesquisa do autor na Escola Crescendo na Prática, localizada num assentamento do MST, no Município de Parauapebas (Estado do Pará), evidenciou que havia nesse lugar dois projetos de letramento em desenvolvimento: um projeto da escola tradicional e outro de emancipação dos sujeitos do MST. Para o autor, o projeto de letramento do MST está voltado para a constituição de sujeitos capazes de conscientização e intervenção política. A pesquisa de Samuel compreende o MST como uma comunidade discursiva, do ponto de vista da linguagem.

O projeto de letramento do MST percorre um caminho nas escolas envolvidas nesta pesquisa por meio de práticas de leitura, produções textuais, eventos de letramento e atividades discursivas, sejam elas orais, sejam escritas. Os nossos sujeitos, portanto, exercem o desafio de produzir sentidos a partir de ações que envolvam letramentos políticos que contemplem reflexões críticas sobre temas importantes da sociedade e que promovam a luta Sem Terra. Constroem isso junto a outro projeto de letramento, pensado e elaborado pelo município para a escola da cidade, mas que tem se distanciado das necessidades e realidade dos sujeitos do campo, pois não levam em conta a vida e a história desses sujeitos.

Há, então, nessas escolas tensões entre projetos de letramento: um ideológico, fincado no desafio de construir um projeto de educação do MST, e outro, autônomo, alicerçado na descontextualização (STREET, 2016). Cabe ressaltar, que “o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo” (STREET, 2014, p. 172). O modelo ideológico de letramento não exclui os aspectos técnicos das práticas de leitura e escrita, mas as percebe a partir de estruturas culturais e de poder. É exatamente nesse movimento que uma síntese educacional é produzida, com status do Movimento Sem Terra, com o sentido sobre o qual estamos dialogando aqui, os letramentos políticos desenvolvidos no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das escolas do MST, que têm nos projetos pedagógicos temáticos e celebrações da memória Sem Terra sua proeminência.

#### **4.2 Práticas de leitura em sala de aula de escolas de assentamentos**

Ao longo da construção dos dados, notamos que havia uma presença preponderante de práticas e eventos de leitura sobre as práticas e eventos de escrita. Não nos aprofundamos para tentar encontrar razões dessa diferença, procuramos destinar nosso olhar exatamente ao que foi desenvolvido e/ou produzido em relação à leitura e à escrita, em seus contextos de práticas sociais, que se relacionam com os letramentos políticos priorizados pelas professoras, em suas práxis, nas escolas do MST.

Outra questão que não esteve fora do nosso olhar foram as diferenças entre práticas e eventos de letramentos, referenciadas por Street (2012), o qual sugere que práticas de letramentos não podem ser fotografadas, mas, eventos de letramentos podem. Esse postulado nos acompanhou ao longo da pesquisa e intervenção nas escolas Antonio Conselheiro, Fábio Henrique, Paulo Freire e Ernesto Che Guevara. Se em um evento podemos identificar com mais facilidade o que está acontecendo, nas práticas de letramentos a tarefa é mais complexa, devido aos significados, arquétipos e aspectos culturais que envolvem as relações humanas. Os dois elementos se misturam na prática, sendo que, dentro de qualquer evento de letramento, há práticas em movimento.

Uma aula, que é um evento de letramento, é um espaço/tempo no qual acontecem atividades, geralmente em torno de um texto escrito, estruturador de muitas leituras. As práticas de letramento que aconteceram, por exemplo, nas aulas que observamos, atravessaram os eventos de letramento realizados nelas e mobilizaram diferentes tipos de textos e gêneros textuais.

Apesar das poucas salas e de uma biblioteca nas escolas, todas elas contam um “cantinho da leitura”. É um espaço no qual as professoras realizam experiências de leituras, geralmente, com textos que não são do livro didático. A observação nos levou a compreender que o local era utilizado para leitura de obras da Literatura Brasileira, Revista Sem Terrinha e textos diversos que as professoras escolhiam para interpretação e comentários. Era também usado como espaço de convivência e socialização de conhecimento. O que nos chamou atenção não foi exatamente a existência desse local, que já indica um incentivo a hábitos de leitura, mas para que e quando ele era utilizado. Quando a atividade era a leitura de um conto, uma revista, poema, música, etc., era realizada no “cantinho da leitura”, mas, presenciamos em todas as escolas que ele era usado para conversas sobre a vida de cada estudante, sobre o que desejavam para o futuro, trocas de saberes e compartilhamento de afetos.

É importante destacar isso porque as professoras relataram que a afetuosidade e o respeito fazem parte dos objetivos da educação que elas tentam construir. E há uma preocupação com as crianças, principalmente, devido às condições financeiras das famílias de muitas delas. Isso podemos interpretar na fala de Jaci Rocha: “a gente antes de começar a aula pergunta se todos tomaram café, se estão bem de saúde, porque a gente conhece a vida difícil que eles levam”. Interpretamos, nesse relato da professora Jaci Rocha, que há um cuidado por parte das professoras quanto às condições socioeconômicas desfavoráveis ao desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes, que são conhecidas por elas.

Percebemos, então, que essa atitude evidencia uma prática docente envolvida com os direitos e com o respeito à dignidade das pessoas. Revela que existe, por parte do professor, um zelo pelo espaço pedagógico em que atua com seus estudantes, pois, como defende Freire (1996), ensinar exige querer bem aos educandos.

Essa preocupação, que se nota nas narrativas das professoras, está imbricada nas práticas de letramentos políticos que elas desenvolvem nas escolas, uma vez que a leitura parte das circunstâncias concretas pelas quais os sujeitos do MST conduzem suas vidas e desenvolvem, pedagogicamente, o exercício da reflexão sobre os assentamentos e suas lutas, em termos políticos.

Já Mariele diz:

Ser professora no assentamento é de alguma forma ser mãe, amar o outro, é uma questão de dedicação, é uma questão de missão, quando a gente chega no Movimento, é mostrar a eles um mundo de uma forma diferente, mostrando como deve ser, porque lá fora, eles

discriminam muito o Movimento, e a gente aqui não, a gente tenta mostrar pra eles que o mundo não é tão fechado, como a mídia e o mundo, e as secretarias acabam querendo que a gente passe pra eles. É muito diferente.

A narrativa de Mariele demonstra uma afetuosidade e preocupação advinda não só dos laços que vão criando, mas, em grande medida, por conta da leitura socioeconômica que fazem e por saberem que os estudantes assentados sofrem bastantes preconceitos pela sociedade, em geral.

Para além das questões que envolvem a afetividade nas relações humanas em sala de aula, que estão presentes no discurso de Mariele, “ser mãe”, “é uma missão”, expressões que demonstram que a docência não se limita a habilidades técnicas de ensinar, mas que incorpora outras tarefas, ela comenta que o seu trabalho deve conduzir os estudantes a terem consciência do que eles representam na sociedade e se sentirem acolhidos, porque, em meio às discriminações, há muitas pessoas que defendem o Movimento e estão do seu lado na luta pela terra.

Mariele expõe três instâncias pelas quais o MST é discriminado: a mídia, o mundo e as secretarias. No caso da mídia, acompanha a história do Movimento uma investida de boa parte dos grandes meios de comunicação contra as ações do MST, porque entendem as pessoas que compõem o movimento como baderneiros, violentos e invasores. Destacamos aqui, mais recentemente, a reportagem da Rede Record<sup>20</sup>, em 10 de fevereiro de 2019, no Programa Domingo Espetacular, sobre o Encontro Nacional de Crianças Sem Terrinha, realizado em julho de 2018, em Brasília. Ao selecionar trechos específicos de palavras de ordem entoadas pelas crianças, como “pra ser feliz tem que brincar, pra brincar tem que sorrir, pra sorrir tem que lutar”, a emissora construiu uma narrativa negativa do Movimento relacionando as expressões à ideia de “lavagem cerebral” e ao estímulo à violência em crianças. Além disso, sofreu fortes acusações de que tem feito doutrinação ideológica das crianças, de que coloca as crianças para aprenderem táticas de guerrilhas e que “força” elas a adorarem Che Guevara e o marxismo. Em nota (ver anexo 01), o Movimento Sem Terra repudiou a reportagem e a postura da Rede Record.

As palavras de ordem, como as destacadas na reportagem, são pronunciadas pelos sujeitos desta pesquisa em várias ações das escolas. Por causa dessa e de outras

---

<sup>20</sup> A reportagem pode ser vista na página do Programa Domingo Espetacular, no site da Rede Record, através deste link: <https://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/domingo-espetacular-investiga-o-envolvimento-de-criancas-no-mst-10022019>

atitudes da mídia, parcela significativa da população reproduz discriminações e palavras negativas ao MST. Interpretamos que este é o “mundo” de que Mariele fala.

No caso das secretarias, que estão mais próximas das escolas, notamos que para algumas professoras, inclusive para Mariele, a secretaria de educação local discrimina as escolas dos assentamentos quando não consideram a realidade dos sujeitos do campo e quando não dão atenção devida, através de investimentos e recursos materiais. Ressalta-se que para outras professoras, isso parece estar se modificando, pois, a secretaria tem participado de atividades das escolas dos assentamentos: “está aprendendo com o nosso jeito de educar”, afirma Irmã Doroth.

Retomando as experiências práticas de leituras nas escolas, destacamos aqui uma das atividades (Diário de campo, 11.11.19) em torno da leitura do livro *A menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado: no cantinho da leitura, Perseverança distribuiu cópias do texto para todos os estudantes; fizeram uma leitura rápida e outra mais atenta; em seguida, ela identificou com os estudantes quem eram os personagens e a autora da história; logo após, perguntou: “de que essa historinha fala? Qual a mensagem dela?” A partir dos comentários que surgiram, ela explicou sobre o preconceito existente na sociedade, falou sobre o racismo, como um crime que muitas pessoas cometem e sobre a discriminação que o MST sofre na sociedade. A professora ainda questionou: “por que quem mora no campo e em assentamento é discriminado?” Com as respostas, ela chamou atenção para a necessidade de se valorizar e valorizar o meio em que se vive.

Essa atividade de leitura e interpretação permitiu uma identificação e análise das questões socioculturais que constituem a vida dos sujeitos do assentamento, através de ações discursivas mediadas pela professora. A leitura vai muito além da decodificação cognitiva, atravessa os conhecimentos contextualizados e também se insere nas relações de comunicação entre as pessoas, abarcando elementos verbais e não-verbais. A forma como Perseverança trabalha o texto com os estudantes pode ser analisada a partir dos estudos de Fairclough (2012), para quem o discurso se apresenta em termos gerais de três maneiras: como parte da atividade social de uma prática, como representações e ao figurar nos modos de ser dos indivíduos, na constituição de suas identidades.

Ao realizar a atividade, a professora buscou mobilizar entre os estudantes a capacidade de refletir sobre um problema histórico da sociedade brasileira, a discriminação, que se apresenta de diferentes formas e em distintos espaços, como a que acontece com os sujeitos do campo e com o MST. Dessa forma, a professora acionou

valores de uma prática de luta contra a discriminação e em favor da dignidade dos sujeitos do campo, presentes nos letramentos políticos do Movimento.

Observamos, pelos comentários de Perseverança e na problematização que ela faz para que os estudantes compreendam e relacionem a história apresentada com a sociedade e com a realidade do assentamento, um percurso didático que valoriza as relações leitor-texto, que são atravessadas por políticas, mundos e, por isso, tensões. Dessa forma, compreender

[...] o comportamento e as atitudes de leitura dos sujeitos-leitores torna-se relevante, à medida que se considera que o ato de ler não se dá linearmente, como um processo contínuo, tranquilo e sem interrupções, mas constitui uma atividade mental revestida de uma certa complexidade e marcada por tensões, visto que envolve ativamente o leitor. SILVA (2008, p.44).

Conforme assinala Silva (2008), é importante conhecer que o processo de leitura não é uma via de mão única nem dupla, haja vista que os sujeitos utilizam diferentes estratégias para ler. Nesse sentido, Perseverança se move no tratamento do texto e contribui para movimentos de leitura dos estudantes. O processo de interpretação textual foi incentivado pela professora para que os alunos pudessem esboçar suas interpretações, comentários, sem barreiras às múltiplas formas de se ler.

Essa discussão sobre leitor-texto é cara para os letramentos políticos, no âmbito das escolas do MST porque, tendo as práticas de leitura e escrita textual-discursivas alicerçadas na imersão e movimento da realidade concreta dos sujeitos, buscam negar as perspectivas transmissivas e colonizadoras do ensino. Então, a metodologia da professora Perseverança é composta de intenções e ações voltadas para a valorização da autonomia dos sujeitos, elemento preponderante das práticas desses letramentos, a partir do processo de apropriação da leitura e do desenvolvimento da reflexão.

Quando se parte de uma concepção de leitura única, autoritária, não se propicia a interação professor-aluno-texto e também se “inviabiliza a construção de sentido do texto por parte dos alunos, revelando a tese da autonomia do texto escrito, segundo a qual o sentido está no texto e cabe ao leitor a tarefa de decodificá-lo, e a reprodução de uma prática que inviabiliza as relações intertextuais que o processo de leitura pode propiciar” (CAMPOS, 2003, p. 140). Não se eleva, portanto, a emancipação dos sujeitos, como pretende a educação do MST.

Uma ação de leitura que é realizada pelas escolas e é bem quista pelos sujeitos da pesquisa é a “Sacolinha Viajante”, um projeto que se realiza durante todo o ano com

os seguintes objetivos: criar um hábito de leitura entre os estudantes; desenvolver estratégias de leitura; e avaliar o envolvimento dos discentes com diferentes textos. Sobre esse projeto, Jaci Rocha diz o seguinte:

Eles escolhem um livro, ou daqui do cantinho da leitura ou de outro, colocam o livro numa sacolinha junto com um caderno, levam pra casa, leem com os pais em casa e depois eles relatam no caderno. Eu percebi pra mim que esse projeto surtiu muito efeito; eu vi a participação dos pais também.

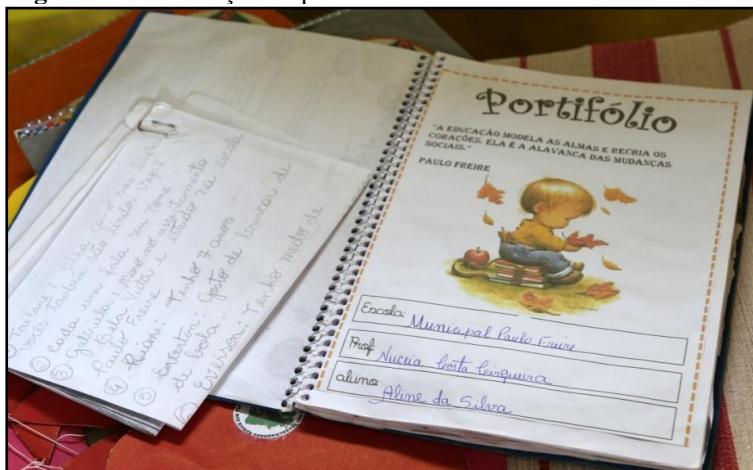
Na entrevista, a professora explica que o projeto motivou o hábito da leitura em casa e permitiu que alguns estudantes que apresentavam dificuldades pudessem se familiarizar com práticas de leitura, tanto na escola como em casa, envolvendo as famílias. Ao final de cada leitura, os estudantes registram num caderno como foi a experiência, seu entendimento da leitura e vão criando um portfólio com textos, imagens e desenhos. A seguir, apresentamos imagens dos portfólios.

**Figura 5:** Capa do caderno de registro da "sacolinha de leitura"



Fonte: Imagens dos arquivos do pesquisador

**Figura 6:** Identificação do portfólio



Fonte: Imagens dos arquivos do pesquisador

Após escrever no caderno, os estudantes são motivados a partilhar as histórias e os seus comentários no coletivo da sala, no cantinho da leitura. Eles são livres para escolher quais livros querem ler, mas, em geral, há uma tendência pelos gêneros literários do tipo narrativo, conforme fala Jaci Rocha.

A frase de Paulo Freire que está na capa do caderno – “Quem transforma a sociedade é a educação” – se junta a outras nos materiais que as escolas produzem, nas avaliações escritas e nas suas paredes, evidenciando uma relação bem estreita com o pensamento do educador. A propósito, o educador manteve uma defesa pública do Movimento Sem Terra e muitos textos seus estão presentes nos documentos do MST.

Percebemos que parte significativa das práticas de leitura desenvolvidas nas relações entre professoras e estudantes são mediadas por textos literários, tanto por meio de textos consagrados da literatura brasileira como por textos que, através de uma linguagem mais poética, carregam narrativas voltadas para os sujeitos do campo e para a transmissão de valores do Movimento.

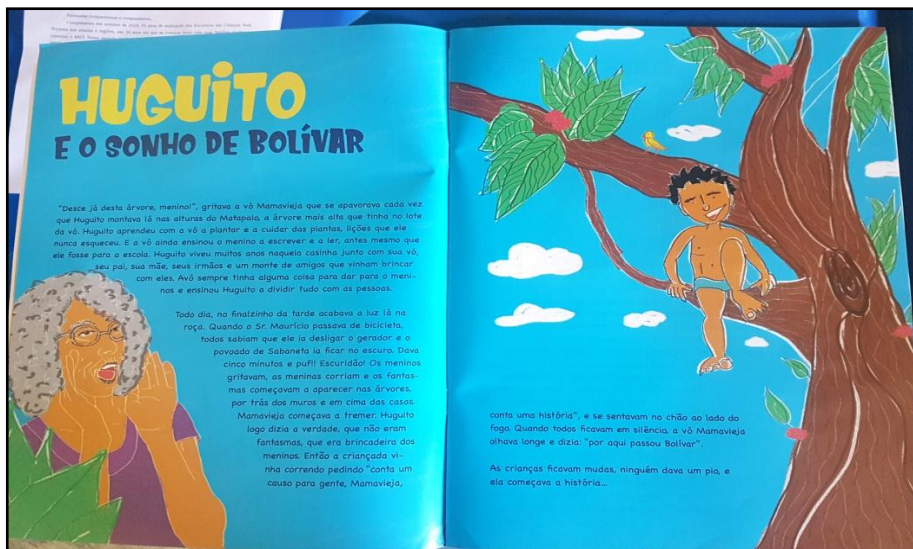
Dessa forma, o letramento literário nas escolas que colaboraram com esta pesquisa busca desenvolver a formação escolar e social dos estudantes, sendo um importante instrumento para construir um ambiente de fortalecimento da identidade dos sujeitos, em seus espaços e tempos. Nesse sentido, o letramento literário se correlaciona com os letramentos políticos em discussão neste texto, pois, como prática social, é observado para além da estrutura textual, permite a construção de possibilidades de interpretação e sinaliza para a ressignificação e reconstrução de novos significados (COSSON, 2009), engajados politicamente, a partir de contextos específicos.

Na sessão reflexiva 3, Camponesa e Jaci Rocha comentaram que o letramento literário sempre acontece em suas aulas e que “a questão política do Movimento sempre aparece nesses gêneros”. Na dimensão desses textos, “o trabalho com a língua e com a literatura é prioritário para inserir os alunos de escolas rurais, mais especificamente, de assentamentos de reforma agrária, na cultura nacional e, conseqüentemente, no mundo da escrita legitimada.” (CAMPOS, 2003, p. 73). Entendemos que o acesso a algumas leituras clássicas ou autores consagrados permitem uma apropriação de empoderamento para os/as estudantes, segundo as falas das professoras.

Um desses textos trabalhados (figura 7) está na Revista Sem Terrinha (outubro de 2018). Com o título “Huguito e o Sonho de Bolívar”, a narrativa fala do menino Huguito que ouviu da sua avó, Mamavieja, a história de Simon Bolívar, líder político

Venezuelano que lutou pela liberdade dos povos latino-americanos. A história transcorre e percebemos que Huguito é outro líder político da Venezuela, Hugo Chaves, que em vários pronunciamentos fazia referência a Bolívar.

**Figura 7:** Texto sobre Hugo Chávez e Simon Bolívar



**Fonte:** Revista Sem Terrinha, out./2018

Observamos o uso desse texto na sala de aula de Mariele (Diário de Campo, 08.10.19), que conduziu uma leitura partilhada com os estudantes, solicitou que identificassem os personagens e comentassem sobre os “valores” defendidos por Bolívar e seguidos por Hugo Chaves. Em seguida, Mariele realizou uma atividade escrita com a seguinte questão: “os valores de Bolívar e Huguito são defendidos aqui na escola? Quais outros valores o Movimento Sem Terra defende?” As respostas foram debatidas e um dos princípios defendidos que teve mais destaque foi a liberdade dos povos, das pessoas.

A liberdade ocupa um lugar de destaque entre os valores mobilizados pelos letramentos políticos, no MST, pois, ao negar a exploração do homem pelo trabalho, a monopolização das terras e a colonização das mentes, o Movimento defende e impulsiona, sobretudo através da educação, a emancipação e autonomia dos sujeitos, aspectos inerentes à liberdade humana.

A promoção de uma educação para a democracia, que, segundo Cosson (2015) está no bojo dos letramentos políticos, passa necessariamente pela defesa da autodeterminação dos povos. Para realizar um processo formativo nesses termos é imprescindível construir uma práxis alicerçada na valorização da vida, da liberdade das

pessoas, princípio de que nos fala Freire (1987) ao denunciar uma educação centrada na opressão e na figura do homem-objeto.

O atributo da liberdade presente na leitura trabalhada pela professora Mariele também se reporta à independência dos países da América Latina, haja vista que o personagem principal da história do texto é conhecido, historicamente, por defender a libertação dessa região continental das investidas imperialistas de países com poderosas forças econômicas.

É sabido que o MST mantém relações continentais com a Venezuela e com outros países da América Latina, como Cuba, para consecução de articulações geopolíticas e parcerias em mobilidades acadêmicas. O MST também está articulado com a Via Campesina<sup>21</sup>, a nível nacional e internacional, na ação de manter diálogo com outros movimentos sociais, sobretudo do campo, no Brasil e na América Latina, pela negação do latifúndio do conhecimento e na construção de políticas públicas para os povos do campo.

Percebe-se, com isso, que os letramentos políticos dos Sem Terra movimentam conhecimentos, práticas e valores (COSSON, 2015) que se articulam com outros espaços e tempos sócio-históricos. Constituem os esforços de coletivos e movimentos sociais que buscam formar uma rede com vistas a manter uma articulação nas ações, nos discursos e na formação política de militantes.

Quando Jaci Rocha diz que “o MST busca formar sujeitos-leitores”, quando Frida fala que “os sujeitos do MST são letrados” e quando observamos a implicação das práticas pedagógicas com a problematização de textos que mobilizam temas importantes para os Sem Terra e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, entendemos que se considera, nessas escolas, que o leitor é construído socialmente e que o trabalho desses professores se fundamenta em uma “concepção de leitura como prática social que só tem significado no momento em que responde às exigências da sociedade e às necessidades criadas pelo próprio leitor, na relação que ele mantém com outros sujeitos e com os objetos do conhecimento” (SILVA, 2008, p. 35). Então, o processo de formação do leitor em escolas de assentamentos passa por experiências que buscam a

---

<sup>21</sup> Segundo informações do seu próprio site, a Via Campesina nasceu em 1992 na Nicarágua, quando várias lideranças camponesas dos continentes americano e europeu que participavam em Manágua do II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG) decidiram criar uma articulação mundial dos movimentos camponeses, tendo como objetivos a construção de relações de solidariedade; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar; a preservação do meio ambiente com a proteção da biodiversidade; e a defesa dos espaços de luta e formação dos diversos coletivos que lutam pela terra.

valorização de elementos culturais, políticos e históricos do MST, como lugares de produção de letramentos políticos.

Essas ações foram observadas a partir do uso que as professoras fazem de livros didáticos que têm uma configuração contextualizada, sobretudo, para as aulas de Português, Ciências, História e Geografia. Tais livros apresentam textos com temáticas e atividades engajadas no espaço rural e na vida dos sujeitos do campo; e, mesmo sendo destinados para o 1º, 2º e 3º, eles também são utilizados para atividades com o 4º e 5º, devido ao fato de os estudantes estabelecerem uma relação de pertença com esse contexto e referidos conteúdos, como explica Camponesa em entrevista. Como podemos observar, a seguir, no índice do livro de Geografia, utilizado por Camponesa para a leitura de comparações entre o espaço do campo e o espaço da cidade, o que motivou a realização de diferenciações entre o assentamento e a cidade. Em seguida, tem-se a maquete que eles fizeram ao final da atividade.

**Figura 8:** Índice do livro de Geografia



**Fonte:** Extraído do Livro Girassol, saberes e fazeres do campo.

**Figura 9:** Maquete do assentamento 5 de maio



**Fonte:** Imagem do arquivo do pesquisador

Na maquete em destaque, além da disposição geográfica do assentamento, vemos a bandeira do MST com o rosto de Ernesto Che Guevara e uma frase de sua autoria: “Aprendemos o valor da organização, mas ensinamos de novo o valor da rebeldia, e desse resultado surgiu... a rebeldia organizada”. Assim como Freire, a vida do líder e guerrilheiro latino-americano inspira a luta dos Sem Terra e também está presente em muitos textos do Movimento.

Cabe ressaltar que os livros referidos acima dividem o espaço/tempo da sala de aula com outros livros didáticos que apresentam conteúdos e textos mais gerais, os quais não levam em consideração a escolas de campo nem os sujeitos-leitores dos assentamentos, aspecto preponderante nos letramentos políticos das escolas do MST.

Então, os livros didáticos que existem nessas escolas são instrumentos que estão a serviço de um projeto de letramento do MST, por um lado, e de um programa de letramento oficial, vinculado ao município, por outro. Dessa forma, o sentido que as aulas têm caminha tanto para dar conta de um currículo amplo, do município, como para traduzir a pedagogia do MST em ações de leitura e interpretação. O discurso de Perseverança reflete essa situação, evidenciando a complexidade dessa relação e a proeminência de textos embasados no Movimento: “A gente traz textos da realidade do MST pra ser discutido em sala, a gente traz revistinha do MST, trabalha a realidade daqui através dos livros, contando a História do MST. Eu trabalho não o livro que vem da secretaria, mas a realidade do MST”.

Notamos no discurso da professora uma afirmação contundente de que ela, em suas práticas pedagógicas, faz escolhas metodológicas que priorizam textos que se reportam à história e a realidade do MST. O relato também nos mostra uma escolha epistemológica, pelo fato de que os textos são utilizados para construir um conhecimento engajado no Movimento, como contraponto aos livros da secretaria de educação local que ainda estão descontextualizados. A convicção e certeza quanto às escolhas textuais, que estão presentes na fala da professora, evidenciam uma prática autônoma e determinada, apesar do vínculo administrativo (e pedagógico) das escolas com o município. Podemos perceber, com isso, que a escolha do seu pseudônimo, “Perseverança”, tem uma relação direta com a sua prática, com os caminhos que toma, pois, acredita que o ensino deve partir do lugar onde vivem os aprendentes.

Entendemos que a ação de Perseverança é um exemplo claro de que o currículo escolar é construído na prática, no cotidiano, no seu fazer. Haja vista ser um “território em disputa”, como discute Arroyo (2013), a proposta curricular é construída segundo a

política e epistemologia de quem o elabora e, historicamente, consiste em uma escolha pedagógica por pessoas, grupos, culturas, espaços etc.

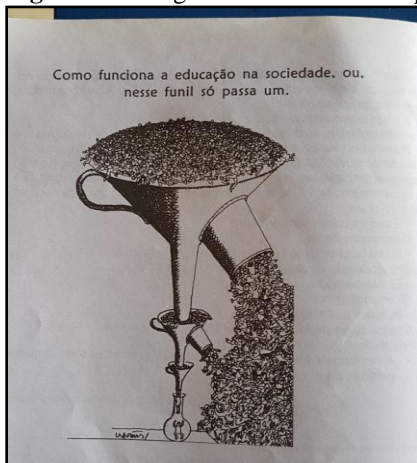
Pelo fato de o espaço da disputa ser eminentemente um espaço de política, a realização de uma perspectiva de letramento engajado na história, na luta e na realidade do MST constitui uma forma de ocupação de um espaço de poder, de disputa, que tem no conhecimento seu grande instrumento de afirmação política.

Compreendemos que o entendimento de “texto” trabalhado pelas professoras tem uma estreita relação com os postulados de Bakhtin, para quem o texto é a “realidade imediata”, a expressão significante no sistema da comunicação. “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2016, p. 76), não é um dado puro e sozinho, localiza-se numa margem fronteira. Dessa forma, existe o sujeito que produz e aquele que é parte na comunicação e situa-se diante do texto. Este último é quem reproduz e cria um “texto emoldurador”, comentado e avaliado. Essa relação é complexa exatamente porque ambos os sujeitos carregam sistema de linguagens, contextos, composições e enunciados adquiridos também a partir de outros textos; pois, como afirma Ibiapina “[...] o texto é construção histórica e social tecida por muitos sentimentos e vozes que (re)significam vários outros mundos à espera de serem lidos, interpretados, representados” (2008, p. 109).

Além dos materiais utilizados pedagogicamente pelas professoras, elas também fazem uso de músicas e imagens em suas aulas. No caso das músicas, observamos o trabalho de algumas professoras nas aulas de Artes, que consistia em apresentar e discutir músicas do próprio Movimento Sem Terra. As produções que observamos serão discutidas posteriormente, quando analisaremos a Jornada do Encontro Sem Terrinha.

Quanto às imagens, além do fato de serem utilizadas com propósitos pedagógicos nos livros didáticos e em outros materiais que trazem mensagens imagéticas, observamos uma aula (Diário de Campo, 26.09.19) em que Perseverança apresentou uma imagem sobre a desigualdade no acesso à educação e incentivou os estudantes a interpretá-la.

**Figura 10:** Imagem utilizada em aula por Perseverança



**Fonte:** Material pedagógico da professora Perseverança

A professora, após explicar o que representava o funil, como caracterizado na imagem, fez os seguintes questionamentos: “A educação é pra todos?; Quem fica de fora; Por que isso acontece?”; Nós estamos fora ou dentro?”. Entre alguns comentários e silêncios dos estudantes, Perseverança problematiza o fato de que a educação, mesmo com tantas políticas públicas já elaboradas, ainda não é um direito para todos e se conquista com luta e vontade.

O acesso à educação faz parte dos direitos defendidos pelo MST e acompanha sua trajetória de luta e de formação escolar, sendo um elemento preponderante nas práticas de letramentos políticos desenvolvidos pelas professoras. O grito de ordem “Educação, direito nosso e dever do Estado”, entoado por elas e pelos estudantes, em várias atividades didático-pedagógicas evidencia a consciência política que marca suas lutas. Deveras, “[...] os movimentos sociais organizados foram e ainda são a mola propulsora para a consolidação e efetivação dos direitos humanos, especialmente, no que se refere ao direito humano fundamental à educação” (FARIA; MOSCOVITS, 2017, p. 410).

As imagens são presenças marcantes nas produções e culminâncias dos projetos temáticos, como forma de projetar um discurso acerca dos temas e para valorizá-los através de efeitos visuais.

Durante a Sessão Reflexiva 3, motivamos uma discussão sobre o uso da imagem em sala de aula e construímos, colaborativamente, um roteiro didático sobre isso, como já mencionamos aqui. As colaboradoras indicaram três situações nas relações entre imagem e prática pedagógica: ainda é pouco o hábito de ler a imagem como um

instrumento de discurso; diante de uma imagem, fazemos diferentes leituras; é preciso ler a imagem com uma perspectiva crítica.

Historicamente, as escolas, em geral, costumam utilizar a imagem como um complemento para exposição de conteúdos didáticos, como um apoio. Entendemos que “as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento” (SARDELICH, 2006, p. 459). Poucas são as experiências que a entendem como um signo linguístico, que tem um contexto de produção, um sujeito que a produz detentor de discursos e outras experiências concretas, sendo que, de acordo com Zanirato (2005, p.19),

A cultura modifica a percepção e cada imagem é uma espécie de texto cultural que relaciona a forma de conteúdo e o conteúdo com a estética e os significados. Ao se deparar com uma imagem o leitor realiza atos de leitura que implicam uma série de competências e habilidades: sensoriais, históricas, cognitivas etc.

Quando Rojo (2009, p. 112) diz que “o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e dos significados, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer”, podemos estender essa compreensão ao universo das imagens, pois elas perpetuam ideologias e semioses. Sobre isso, Frida diz: “a gente ainda não se deu conta da importância que a imagem tem para ler o mundo, ela é cheia de significados”, confirmando o entendimento de que podemos dialogar com diferentes contextos e pessoas através da linguagem imagética.

Essa relação possibilita um diálogo entre dois contextos: o da imagem, o material, e a percepção de quem faz a sua leitura. Diante de uma imagem, as pessoas evocam sentimentos, outras imagens, dimensões que não dão pra ser medidos objetivamente, tendo em vista as situações, contextos, aspectos emocionais, cognitivos envolvidos na vida dos sujeitos.

Entretanto, ao tratar do ensino e da aprendizagem a partir da leitura de imagens, nesses tempos de falsas informações, *Fake News*, o sujeito precisa construir conhecimento que lhe possibilite interpretar criticamente tanto o texto verbal como o texto imagético. O agir crítico diante dos textos, nesse sentido, é instrumento preponderante nas práticas de letramentos políticos desenvolvidas pelas professoras do MST, devido à necessidade de se construir reflexões substanciais da sociedade e manter certa vigilância quanto às notícias que incriminam as ações do Movimento.

Ao propor uma alfabetização visual, Hernández (2006, p. 21) argumenta:

A consequência educacional dessa posição é que o desafio que eu coloco é ajudar crianças, jovens, educadores e diferentes tipos de visualizadores a ir além do objetivo do ensino para ver e facilitar experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos de visão e tecnologias do olhar, o objetivo educacional que proponho é facilitar experiências críticas. Porque, no final, se não podemos entender e intervir no mundo, é porque não temos capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas.

Sob esse olhar, os sujeitos da pesquisa projetaram o desejo de desenvolver entre os estudantes experiências de contato com a linguagem visual que tenham uma tendência crítica para refletir sobre o mundo e sobre si mesmo. “É necessário desenvolver isso desde a educação infantil, porque é importante para a classe trabalhadora, que muitas vezes é classe excluída das coisas”, afirma Frida, ao comentar que a imagem pode ser um instrumento valioso para a luta do MST. A prática de leitura da imagem, integrada às práticas pedagógicas, pode servir para letrar politicamente os sujeitos Sem Terra e preservar a memória coletiva do Movimento, partir das práticas de leitura da imagem.

As práticas de leitura que trouxemos até aqui foram compreendidas através das entrevistas, das observações e em outros diálogos com os sujeitos nas sessões reflexivas. É preciso observar, porém, que o dinamismo do contexto – evidenciado nesta pesquisa –, das relações sociais que se movimentam, das práticas de letramentos que estão sempre em ressignificação, inclusive com as transformações advindas das tecnologias digitais, não é possível de ser apreendido em um único estudo, carecendo de novas pesquisas e análises.

### **4.3 A educação escolar em áreas da reforma agrária e os letramentos políticos no MST**

Segundo Stédile & Fernandes (1999) três aspectos são decisivos para entendermos o surgimento do MST na luta pela reforma agrária no Brasil: o aspecto socioeconômico, ideológico e político. Esses três elementos compõem, de uma maneira geral, a síntese histórica da luta de vários movimentos sociais e coletivos pela reforma agrária, que é a condição *sine qua non* para a efetivação da democracia e para um processo de transformação social e econômica do país.

Na raiz da organização do MST está a importância da educação para ajudar a formar um sujeito político e consciente do seu papel nesse processo. As escolas, então,

surtem como necessidade do ser humano e como espaço de formação política. As primeiras experiências educativas articuladas pelo MST aconteceram nos acampamentos, no início dos anos 80, com as Escolas Itinerantes. Já a primeira escola de assentamento começa a funcionar em 1983, no Assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul (SOUZA, 2012). Aos poucos, com as primeiras ações, foi se configurando uma expressão que marcou o início da luta por educação: “Ocupar, resistir e produzir também na educação”. De lá para os dias atuais, o Movimento construiu uma história em torno da educação marcada pela formulação de um projeto de educação do campo, com princípios filosóficos e pedagógicos, os quais embasam a concepção de educação na perspectiva da luta de classes e num projeto político do socialismo, pela realização de encontros nacionais e regionais e pela elaboração de um material teórico destinado para a formação de professores.

Dentre os eventos, está o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997, com o lema *Movimento Sem Terra: por escola, terra e dignidade*. Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), o encontro contribuiu para aprimorar a concepção educativa do MST, com a emergência da Educação do Campo, como direito, princípio e projeto político para os povos do campo no Brasil. A intenção também foi pensar numa proposta pedagógica para suas escolas. Mais recentemente, aconteceu o II ENERA, em 2015, e o I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, já comentado aqui.

O estudo de Caldart (2004) apresenta com densidade a formação do MST como um sujeito pedagógico, dado que nas várias dimensões que compõem o Movimento, os sem-terra se formam humanamente. Com a autora, é possível pensar o MST como um sujeito que contribui para a formação humana em suas múltiplas dimensões. A educação é uma delas e é preocupação do Movimento, tendo em vista as necessidades e circunstâncias dos processos sociais e humanos, de modo que a escola é um espaço-tempo onde o processo educacional acontece especialmente. O Movimento é uma matriz educativa<sup>22</sup> dos seus próprios sujeitos, dado que a formação acontece numa ocupação, numa marcha, nas práticas pedagógicas da escola, na resistência, etc. A escola é vista pelo MST para além da sua função técnica de alfabetizar, como uma totalidade; é espaço estratégico para a formação política e manutenção de uma

---

<sup>22</sup> A LDB (Art. 1º) afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversos ambientes e relações, como, por exemplo, os movimentos sociais.

consciência militante, sem prescindir das suas especificidades. É nesse processo que se insere a perspectiva dos letramentos políticos dos Sem Terra.

Esses comentários iniciais servem para entendermos que a escola é um dos espaços de formação dos sujeitos Sem Terra e para confrontá-los com a afirmação de Jaci Rocha: “Assim, no MST, quando se perde a escola a comunidade apaga, porque a escola é a essência da comunidade”. Interpretamos desse discurso que a professora destaca a importância que a escola tem para manter vivo o assentamento, uma vez que, segundo ela, é o espaço escolar que forma os futuros militantes e lutadores do campo. Em que pese o entendimento de Jaci Rocha sobre a educação, ela projeta um valor à escola que consiste no principal espaço de formação dos sujeitos do MST. As escolas cultivam também a memória coletiva de famílias e do Movimento.

O MST entende que, para uma conexão profunda entre a proposta de educação que tenha a terra como princípio máximo e o projeto político-social do movimento, será necessário um envolvimento dos pais na gestão da escola. No entanto, essa pauta ainda está distante da realidade de muitos assentamentos, tornando-se uma barreira para os propósitos de desenvolvimento do projeto educacional do movimento. Ao explicar que incentiva bastante que os estudantes produzam e convidem os pais para os assistirem na escola, Jaci Rocha comenta: “porque é muito bom quando os pais participam, a comunidade participa, e aqui eu vejo que há, às vezes, uma separação entre escola e comunidade, e eu acho que isso não pode acontecer, aí eu tô sempre trazendo a comunidade pra escola”.

Além de Jaci Rocha, Mariele declarou que muitas famílias no assentamento “tinham esquecido o que era ser Sem Terra, não tinham preocupação mais com as questões coletivas”. A professora ainda relatou que, hoje, é a escola, através de atividades e projetos pedagógicos, quem cumpre a tarefa de mobilizar as famílias em torno de ações coletivas.

Apesar de ser uma prerrogativa para a consolidação de uma educação do campo que efetive os valores da terra e a emancipação dos sujeitos, a manutenção de uma relação satisfatória entre as escolas e os pais dos estudantes ainda é um desafio em muitos assentamentos. É possível que isso aconteça por conta das aproximações com a defesa da educação que cada assentamento constrói em sua história, como explica, por exemplo, Stedile e Fernandes (1999) ao se referirem a diferentes formas pelas quais foram conduzidas as construções dos assentamentos pelo Brasil, tendo ingerências de controle do governo em alguns, e por outras questões que envolvem relações humanas

complexas. Mas, aqui, o que nos cabe refletir é sobre a relação dos pais dos estudantes com as escolas, que, ao que parece, poderia ser melhor, no intuito de promover um ensino mais consistente e permanente, pensando em cenários do campo.

A relação entre os pais dos estudantes e as escolas está entre as preocupações do MST para a implementação do seu projeto de educação, pois, a participação das famílias nesse processo é aspecto imprescindível para criar uma cultura de responsabilidade dentro e fora da escola e para criar um ambiente de participação coletiva tanto nas atividades pedagógicas como nas ações dos assentamentos. Esses aspectos, que demonstram uma cultura de participação entre escola e assentamento, estão implicados nos valores dos letramentos políticos dos Sem Terra e expressos em muitos dos seus documentos, como no Boletim da Educação *Ocupar, Resistir e Produzir* também na Educação (MST, 1992).

Parte das famílias dos assentamentos não matriculam seus filhos e filhas na escola da própria comunidade. Isso é relatado pelos sujeitos da pesquisa com um tom de decepção, porque, segundo as docentes, o trabalho que realizam ajuda bastante os estudantes a enfrentarem os desafios que irão encontrar na escola da cidade, principalmente, em relação à discriminação que sofrem, aspectos de destaque na perspectiva de letramentos que desenvolvem. Sobre a distância que ainda existem em alguns assentamentos entre pais e escola, e outras questões, Irmã Doroth diz:

A gente está aberta para todos. Se as mães soubessem o que fazemos aqui, o diferenciado, por mais que a gente não tenha tanto conforto, não tenha tanta tecnologia envolvida, mas a nossa educação é diferenciada. O aluno daqui, quando sai, você vê e diz que não é da zona rural. Com respeito às companheiras que eu tenho e que trabalham na zona rural, mas, quando nossos alunos chegam no ginásio são diferenciados.

O discurso de Irmã Doroth, segundo nossa interpretação, carrega vários aspectos para pensar a escola do campo, a escola do MST e níveis de aprendizagem. Primeiro, ela deixa transparecer que condições confortáveis e tecnologia são elementos importantes para o êxito na educação, mas que é possível realizar um processo educativo “diferenciado” sem esses aspectos, tal como ocorre, segunda a professora, com as escolas dos assentamentos da região.

Entretanto, o trecho em que Irmã Doroth diz “O aluno daqui, quando sai, você vê e diz que não é da zona rural” leva-nos a interpretar que a professora entende que aluno da cidade aprende e produz mais conhecimentos do que os da zona rural,

revelando um estereótipo negativo a respeito do morador do campo, como aquele que é inferior ao morador da zona urbana.

Esse estigma reflete os conflitos de classe do Brasil, os quais ajudaram a criar preconceitos desse tipo. Essa narrativa está “[...] estreitamente vinculada ao imaginário da escravidão, do trabalho da roça, do escravo cativo, representação que imprimiu aos sujeitos que vivem nesse contexto, depreciação social” (VELASQUEZ, 2011, p. 618), à ideia de que o trabalho rural sempre remete ao trabalho forçado, contribuindo para inferiorizar o público estudantil do/no campo.

Ao dizer: “Se as mães soubessem o que fazemos aqui”, Irmã Doroth revela certo distanciamento que existe entre os pais e as atividades que são realizadas nas escolas. Esse distanciamento, que não é relatado como existente em todas as escolas, é visto como fator negativo, porque, segundo Jaci Rocha, “as crianças do assentamento devem estudar em suas próprias escolas para enfrentarem as coisas de lá de fora”, que seriam, com base no que foi percebido nas entrevistas, as discriminações, assuntos descontextualizados e a grande quantidade de conteúdos dos componentes curriculares.

De qualquer modo, quando se trata de educação do campo, somos direcionados a analisar o descaso com o qual ela foi tratada por muito tempo; “tanto do ponto de vista da legislação quanto da formulação de políticas específicas, a educação rural foi historicamente marginalizada pelos governos” (COSTA, 2010, p. 31). Apesar de algumas incursões em marcos legais, como a referência na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB<sup>23</sup>, a prerrogativas da Educação Básica no campo e também o protagonismo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na construção e consolidação de uma educação do campo, com proposições e realizações de projetos educacionais em áreas de assentamentos, ainda há fortes desigualdades no que diz respeito aos investimentos e cuidado com as escolas do campo em relação às escolas da cidade; essas últimas, tem gozado de melhor infraestrutura e investimento de várias ordens, seja no nível estadual, seja no nível municipal.

Não obstante, é preciso levar em consideração que, em se tratando de investimentos, de uma maneira geral, tanto as escolas do campo como as da cidade enfrentam a não prioridade dos governos, traduzida na pouca destinação de recursos, no pouco apoio para a realização de projetos e na vagarosidade de uma assistência

---

<sup>23</sup> O artigo 28 da LDB trata das prerrogativas que devem ser observadas na criação e desenvolvimento de escolas da zona rural, tais como: metodologias contextualizadas e observações das atividades agrícolas (podem influenciar no fluxo das pessoas nas escolas).

pedagógica integral aos estudantes, sem contar o desleixo para com as questões salariais dos/das docentes. Essas questões ajudam a compor um quadro de deficiências pedagógicas e estruturais, percebidas, por exemplo, quando se verifica que a taxa de analfabetismo no Brasil, em 2018, foi de 6,8, sendo 11,3 milhões de pessoas analfabetas entre a população de 15 anos ou mais<sup>24</sup>. No caso do meio rural, a situação se agrava mais ainda, devido aos fatores de falta de investimentos estarem mais presentes. A taxa de analfabetismo no meio rural brasileiro é três vezes superior à da cidade.

Voltando ao discurso de Irmã Doroth, a falta de investimento, de conforto ou de tecnologia não determina o fracasso escolar, uma vez que, segundo ela, os estudantes das escolas dos assentamentos são destaques ao chegarem às escolas das cidades. Em outro momento da entrevista a professora comenta com bastante entusiasmo o fato de as escolas dos assentamentos terem se destacado nos resultados da avaliação dos Anos iniciais do Ensino Fundamental realizada em 2019, pela Secretaria Municipal de Educação de Santo Amaro, que buscou avaliar os níveis de aprendizagem nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, a saber: fomentar estratégias de leitura, escrita e produção textual; e fomentar estratégias de cálculos, leitura e escrita em Matemática. (Diário de Campo de 11 de novembro de 2019). Conforme Irmã Doroth, as Escolas Fábio Henrique e Antonio Conselheiro conseguiram o conceito A, que corresponde ao status de excelente e ao intervalo de 8 a 10, e as outras escolas do MST obtiveram conceito B (status de bom e intervalo de 6 a 8). A escala variava entre A (excelente) e E (crítico). (Diário de Campo de 11 de novembro de 2019).

Apesar de esses números servirem para algumas reflexões em torno dos níveis e avaliação da alfabetização, o que nos interessa aqui é perceber o desenvolvimento de um ensino em torno dos letramentos, com uma perspectiva politicamente engajada e significativa para os sujeitos envolvidos e saber quais práticas de leitura são desenvolvidas nas escolas, que eventos de letramentos permeiam o universo dessas unidades escolares e quais textos são priorizados, visando aos letramentos políticos.

Ainda sobre a carência de investimentos nas escolas, sobretudo, na realidade das escolas do campo, os profissionais da educação não podem prescindir de suas discussões e das práticas de letramentos que mobilizam duas questões a ser enfrentadas: “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação”, como destaca Rojo

---

<sup>24</sup> Fonte: IBGE

(2009, p. 23) em estudo sobre a relação entre insucesso escolar e exclusão social. Defendemos, com isso, que pensar em melhorias na qualidade do ensino reveste-se de reflexões estruturais e nas ações de projetos educacionais que construam experiências de letramentos participativos e engajados socialmente.

Para Lahire (1995), as razões para o sucesso ou insucesso escolar não dependem unicamente de um ou outro fator, há vários elementos que juntos colaboram para resultados satisfatórios ou que necessitam de melhorias. Uma configuração escolar é formada por relações sociais de interdependência nas quais os sujeitos se movem com especificidades individuais e coletivas. Dessa forma, uma análise do fracasso ou sucesso de ensino envolve, dentre alguns aspectos, as relações entre ensino e aprendizagem, as características pessoais, a influência familiar, o projeto político da comunidade à qual a escola pertence, as condições sociais, econômicas e culturais.

Outro aspecto que aparece no discurso de Irmã Doroth é que a educação realizada nas escolas do MST da região “é diferenciada”. Essa expressão aparece em alguns discursos de outras professoras. Ao perguntarmos sobre o que seria diferenciada ou diferenciado, Camponesa explicou: “Porque os assuntos são diferenciados, tem que ter uma maneira de passar pra eles”. E Irmã Doroth declara:

[...] eu vi que a educação do MST é diferenciada, pois, busca criar um ser crítico e autocrítico. As normas e os princípios organizativos do Movimento, ele vem com o cuidar do nosso companheiro. Onde a ferida de um companheiro tá doendo a nossa também tem que doer. Aí a gente tem que procurar as melhores formas pra tá ali ajudando. É uma experiência única, quem entra se apaixona, né. A gente tem o diferenciado.

Para Camponesa, a especificidade da educação que realiza está no conteúdo e na forma como é ensinado aos estudantes. Obviamente, o conhecimento oficialmente disseminado não é neutro. É sistematizado para atender às demandas de um projeto político específico de uma determinada classe. É necessário que a classe trabalhadora saiba se posicionar frente a esse saber instituído e construa conhecimentos que neguem e rompam com as demandas dominantes. É necessário, a partir disso, que se construa um conhecimento na e pela luta do campo. É por isso que se diz que os conteúdos das escolas do MST devem levar em consideração a vida dos sujeitos que nela está, que reúne a condição de ser do campo e de movimento social.

Para a perspectiva marxista, o conhecimento não pode ser visto fora da luta de classes, uma vez que ele é produzido na própria produção da vida concreta. Assim, quando as professoras das escolas elaboram atividades que destacam os temas que são

da agenda de luta do MST, e quando utilizam textos que privilegiam suas referências teóricas estão, na prática, dizendo que os conhecimentos são diferenciados, no sentido de serem específicos.

Ainda sobre essa abordagem epistemológica, a produção de conhecimento para classes populares tem como objetivo a formação de uma consciência de classe com o intuito de mudança social. Dessa forma, “o conhecimento não pode estar distante das práticas sociais, já que matéria e natureza sem o ser humano são elementos incognoscíveis e sem sentido valorativo” (FLACH; SILVA, 2019, p. 173). Nesses termos, ganham destaque as projeções teórico-práticas de Gramsci (2004) sobre os intelectuais, os quais são extremamente importantes nesse processo, pois exercem uma função social substancial na coletividade e na mediação do conhecimento.

Além disso, a forma de ensinar em área de reforma agrária precisa estar envolvida numa prática pedagógica que valorize os sujeitos do campo e que seja engendrada a partir de seus contextos. A “prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, dando sentido a todo tipo relação que emerge do contexto sócio/educacional a partir da interação estabelecida pelos sujeitos/momento/espço” (MEDRADO, 2012, p. 136). Para tanto, a Brigada Carlos Mariguela propõe uma agenda de atividades durante o ano para serem cumpridas de forma conjunta entre as escolas, pois elas partilham questões similares e seus sujeitos possuem demandas comuns.

Os letramentos políticos dizem respeito a essas e outras atividades que procuram, através de ações de leitura, produção escrita e discursos, construir uma organicidade entre as escolas. A prática pedagógica, portanto, é uma dimensão da prática social que pressupõe objetivos, conhecimentos e maneiras de realização.

Em relação ao discurso de Irmã Doroth, a respeito da qualidade diferenciada da educação do MST, dois aspectos merecem atenção, tendo em vista a proeminência das práticas de letramentos políticos que realizam: formar um sujeito crítico e também autocrítico. A promoção da criticidade é um objetivo de ensino proeminente nos discursos e nas ações dos sujeitos desta pesquisa. Há também o propósito, segundo ela, de formar seres que desenvolvam a autocriticidade, ou seja, reflitam conscientemente sobre suas ações, suas vidas, seus papéis históricos e sobre suas realidades. Esses dois aspectos, juntos, configuram uma postura diante da sociedade e uma consciência de si no mundo, e isso indica qual o propósito de educação que se tem, que interpretamos quando ela diz: “O que é essa educação diferenciada? É que mesmo com as dificuldades

daqui, precisamos estar conscientes do que é ser um educador, porque nós nos igualamos aos alunos... é preciso ter essa conscientização”.

Além disso, a professora ressalta que as normas e os princípios organizativos do MST buscam uma preocupação com o outro, com o companheiro. A partir das observações e entrevistas, vimos que há um sentimento de altruísmo nas relações entre os profissionais que trabalham nas escolas e alunos e entre os pares. Há uma solidez na rede que eles formam para exercerem seus papéis. Há também uma solidariedade entre os estudantes, percebida quando discentes do 4º e do 5º ano ajudam na resolução das atividades dos discentes do 1º e 2º ano. Isso só pode acontecer no ambiente em que práticas solidárias são valorizadas. A solidariedade, compaixão e preocupação com o outro são exemplos de valores que constituem o 4º princípio filosófico do MST: “Educação com/para valores humanistas e socialistas” (MST, 1997).

Tanto os aspectos de postura crítica diante da realidade, o desenvolvimento de um letramento crítico, a consciência de refletir sobre si mesmo e a defesa de valores, tais como a defesa da democracia e dos direitos humanos e a luta contra a discriminação, podem ser vinculados a uma perspectiva de educação crítica, “elemento fundamental para a mudança social progressiva, e de que a forma como pensamos sobre política é inseparável daquela como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral a que aspiramos”. (GIROUX, 2016, p. 296). Assim, essa abordagem de educativa crítica, engajada politicamente, que impulsiona uma prática pedagógica nesse sentido, situa-se numa referência de perspectiva política vinculada à promoção do bem, dos sujeitos, portanto, política, em seus determinantes históricos.

O discurso de Irmã Dorothea traz uma expressão bastante utilizada pelo MST e pelas propostas educativas que destacam a emancipação dos sujeitos: a conscientização em contextos reais. Ao ser mobilizada a falar sobre a conscientização que realizam nas escolas, ela explica:

Há poucos meses falaram aí que as escolas do MST faz doutrinação, mas não há doutrinações... Nós não precisamos doutrinar, a gente faz um trabalho diferenciado, e eles falam que é doutrinação. Mas a gente não faz, nós não fazemos. A gente faz um trabalho de conscientização, que é outra coisa. Doutrinação é você forçar uma criança, por exemplo, o que é agroecologia? A gente vai para a prática e mostra a eles com a prática a realidade do mundo. A gente faz o conhecimento crítico.

Compreendemos do discurso de Irmã Dorothea que ela entende a doutrinação como uma ação negativa, impositiva e de adestramento dos estudantes e que a

conscientização passa pelo desenvolvimento da capacidade de realizar reflexões profundas diante das informações, dos textos, corroborando a concepção de que “conscientizar uma pessoa é ajudá-la a fugir da alienação e despertá-la para o uso da razão, dando-lhes condição para que perceba as exigências morais da natureza humana” (DALLARI, 2010, p. 53). Dessa forma, desenvolver a conscientização em escolas do campo é capacitar os estudantes para desenvolverem uma atitude crítica de vigilância diante dos discursos negativos e informações falsas e incentivar a afirmação da luta por direitos, muitos dos quais foram negados aos povos do campo.

Dada a importância de Paulo Freire na discussão da conscientização nas escolas e o impulso que ele dá à construção de uma educação emancipatória e libertadora, não poderíamos prescindir de pensar essa dicotomia entre doutrinação e conscientização em relação aos discursos produzidos no seio da atual Presidência da República ao educador. O programa do atual governo para a educação fala em “expurgar a ideologia de Paulo Freire das escolas”. Sendo Freire um dos maiores educadores do Século XX, e considerando a indiscutível amplitude de sua obra, bem como as contribuições em diferentes campos do conhecimento e contextos culturais, julgamos ser essa uma atitude contraditória, por entendermos que Freire é um estudioso fundamental para se pensar a conscientização nos processos educativos, permitindo que os estudantes tenham autonomia e liberdade para refletir sobre as intenções de cada discurso ou texto. A educação foi e sempre será um ato político, quer queiramos ou não, pelo fato de ser um espaço de diálogo, poder, confronto de ideias, decisões e de defesa de projetos coletivos, sobretudo, de letramentos. E a escola é ambiente de alfabetização e também de disputas ideológicas, de políticas.

Freire fala do processo de conscientização das pessoas como forma de atividade necessária para a luta contra a colonização, tendo em vista que “colocar a educação a serviço de um projeto de transformação social é tomar partido do papel político e transformador inerente à educação”. (ARENHART, 2007, p. 102). A conscientização em Freire possui uma profunda interface com a práxis revolucionária, de modo que a ação e reflexão das pessoas são também atividades que ocupam um lugar necessário para a efetivação da liberdade humana.

Essa relação entre conscientização, liberdade e transformação social são elementos muito presentes no projeto de educação do MST. Quando falamos que há um projeto de letramento do MST, com essa perspectiva, vislumbrado nas escolas em que foi desenvolvida esta pesquisa, estamos afirmando que as práticas de leitura e de escrita

desenvolvidas nelas promovem esse propósito educacional. Desse modo, o projeto de educação Sem Terra é impulsionado a partir de letramentos políticos que as professoras realizam, tendo como referência os estudos em torno dos letramentos.

O professor, com isso, tem uma responsabilidade enorme de, a partir da sua prática, conduzir uma educação nesses termos. O envolvimento dos sujeitos desta pesquisa com a formação de uma identidade Sem Terra revela que eles abraçam a causa e a tomam para si. Esse não é um processo objetivo nem simples, acontece na prática e na formação discursiva de uma educação na qual, segundo Frida, “não basta o aluno aprender a ler e a escrever, ele precisa ir mais além, ele precisa calcular a vida, conhecer tudo que está a sua volta, a partir da sua história, da sua luta, da sua vida, da sua família”. É o que podemos entender com a contextualização da prática educativa.

O ato de aprender a ler e a escrever na escola, visando ao letramento político, precisa transcender a decodificação do código escrito, devendo estar vinculado à vida do sujeito. Precisa possibilitar a sua integração ao meio cultural ao qual pertence e desenvolver a capacidade de produzir e interpretar textos que fazem parte de seu contexto. Para tanto, é necessário a ressignificação do aprendizado de práticas sociais de leitura e de escrita, que sejam dispositivos importantes para se repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento; em que interpretar e produzir textos sejam direito que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir, como nos indica Délia Lerner (2002).

As observações nos mostraram que há uma ação em prol de um ensino contextualizado na luta pela terra e na valorização de uma memória coletiva dos Sem Terra. Dessa forma, um currículo é construído na prática, diferente do planejado pela secretaria de educação. O currículo é construído cotidianamente, num espaço de orientações formativas e conflitos, onde se chocam propostas de educação e interesses políticos.

Em se tratando de currículo, tomamos a discussão de Arroyo (2013), na qual o currículo, por conta das bandeiras políticas dos movimentos e coletivos, constitui um espaço de ocupação, em que grupos defendem o reconhecimento dos seus conteúdos e a valorização de seus sujeitos. Na escola, a politização do currículo acontece tanto por forças internas, nas relações entre professor/estudante/estudante, como por forças externa, quando os gestores públicos tentam controlar a sua realização e efetivar uma perspectiva curricular. Sobre isso, Arroyo argumenta:

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. (ARROYO, 2013, p. 38).

Nesse sentido, o currículo deve focar a realidade de cada escola; promover variados tempos e espaços de aprendizado e de ensino, com práticas pedagógicas diversas; discutir os problemas locais e globais com vistas à produção do conhecimento que tenha significado na realidade concreta local; desenvolver habilidades de uso da leitura e escrita, entendendo que todos ensinam e todos aprendem; e valorizar a dimensão técnica, cognitiva, emocional, cultural e sociopolítica dos estudantes.

Essa discussão sobre currículo favorece a compreensão dos letramentos políticos que as professoras desenvolvem com seus alunos, nas escolas do MST, pois, através de práticas, conhecimentos e valores, engajados pedagogicamente na defesa da terra, eles se movimentam e ocupam espaço no processo de ensino, formando assim, na prática, um currículo significativo e relevante para os sujeitos.

Caldart (2004) defende que é tarefa do MST “provocar o reencontro da escola com algumas tarefas pedagógicas fundamentais, exatamente as que se relacionam à formação humana, e que então vão ajudar também a produzir (e não apenas reproduzir) o próprio Movimento como princípio educativo” (CALDART, 2004, p. 393). Para ela, algumas matrizes pedagógicas são postas em movimento pelo MST no processo de formação dos sem-terra, como: a pedagogia da luta social; pedagogia da organização coletiva; pedagogia da terra; pedagogia da cultura; pedagogia da história. Essas matrizes pedagógicas permitem que as práticas de leitura e de produção textual, com a perspectiva problematizada neste estudo, estejam implicadas com os conhecimentos necessários para a luta Sem Terra e com escolhas metodológicas que favoreçam a autonomia dos aprendentes, em seus processos de aprendizagem.

Destacamos aqui a pedagogia da terra, aludida por Irmã Doroth: “[...] a pedagogia da terra é a nossa orientação, mesmo que a escola seja do município”. O dizer da professora, assim como o de outros sujeitos, traz o entendimento de que o ensino na sala de aula precisa se pautar nas orientações desse projeto pedagógico, em oposição ao projeto curricular do município. O discurso de Irmã Doroth, que coaduna com a reflexão de Arroyo sobre o currículo como um espaço de disputa, leva-nos à

compreensão de como é pensada a formação humana nas escolas dos assentamentos de Santo Amaro.

Interpretamos que os *loci* desta pesquisa permitem pensar sobre possibilidades pedagógicas que podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Em meio aos desafios e complexidades da prática educativa, são possíveis outras pedagogias.

No próximo capítulo, nossa atenção estará voltada para uma problematização dos letramentos políticos dessas escolas, a partir da apresentação e análise das celebrações da agenda política do MST e dos projetos pedagógicos temáticos realizados pela Brigada Carlos Mariguela, pelas práticas de leituras e produções escritas e não-escritas (dramatizações, danças e declamação de poemas), que são construídos nesses projetos, tendo como parâmetro os conhecimentos, práticas e valores que compõem os referidos letramentos.

## 5. OS LETRAMENTOS POLÍTICOS DAS ESCOLAS DO MST EM SANTO AMARO-BA

Eles sabem que sem educação a reforma agrária pode se embananar, pode se obstaculizar no meio do processo. O MST não teria a presença que tem se não soubesse disso. (Paulo Freire)<sup>25</sup>

Ao referirmos que os letramentos políticos constituem num processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia (COSSON, 2015), nós os consideramos como uma aprendizagem, implicando em problematizar a concepção de aprendizagem e de política das quais se apropriam os sujeitos professores, considerando que atuam em um cenário específico, como o de escolas do MST. Pois, o processo de apropriação não acontece no vazio, mas sim dentro de um contexto determinado, o que significa dizer que, no caso das escolas do Movimento Sem Terra, as práticas, os conhecimentos e os valores para a defesa da democracia acontecem com uma perspectiva de educação vinculada a um projeto ideológico para o país.

As práticas de ensino das escolas que pesquisamos são práticas sociais fincadas num projeto de educação que tem na luta pela terra a razão da sua existência e na transformação social seu grande objetivo. Para tanto, há um arcabouço teórico e metodológico que move as relações entre os sujeitos aprendentes e os sujeitos mediadores do conhecimento.

Pensando nessas escolas, o letramento político ocorre nas práticas de leitura do cotidiano das aulas, nas atividades que fazem parte do calendário anual e, sobretudo, nos projetos construídos pela Brigada Carlos Mariguela. As escolas elaboram uma programação paralela ao planejamento da Secretaria Municipal de Educação, através dos eventos que realizam, das festividades e comemorações históricas do MST e das atividades de formação pelas quais passam as professoras. Isso demonstra a rede que essas escolas formam diante das outras escolas do município. Representa, com isso, uma cultura escolar que tem uma postura política específica, notadamente marcada por princípios educacionais do MST na condução da educação.

---

<sup>25</sup> Trecho de entrevista concedida por Paulo Freire ao jornalista israelense Ethan Bronstein, em 16 de abril de 1997, em São Paulo, poucos dias antes da morte do educador.

Na tabela seguinte, expomos a relação dos projetos pedagógicos desenvolvidos durante o ano de 2019. Nela, estão em destaque os eventos e suas respectivas culminâncias, que presenciamos e acompanhamos durante o período de observação. Além destes, observamos outros eventos de letramentos de modo indireto, através das entrevistas e acesso à produção escrita e visual das professoras e estudantes.

Parte dos projetos foi elaborada, exclusivamente, pela Brigada, outros projetos já estavam no cronograma anual do município, mas, todos eles possuem um *modus operandi* vinculado ao MST, o que entendemos ser uma demonstração das disputas de espaços e propostas entre os dois ambientes.

**Tabela 9:** Projetos da Brigada Carlos Mariguela

<b>PROJETO</b>	<b>OBJETIVO PRINCIPAL</b>	<b>AÇÃO FINAL</b> (todas as escolas)	<b>MÊS</b>
<i>Projeto Identidade Sem Terrinha</i>	Conhecer a história do MST e do assentamento.	Construir e apresentar para as outras escolas uma poesia, música, dança ou texto sobre o MST ou assentamento da respectiva escola.	Maio
<i>Projeto Luiz Gonzaga</i>	Conhecer a história e as músicas do cantor.	Apresentar uma música de Luiz Gonzaga.	Junho
<i>Projeto Cordel</i>	Entender o que é esse gênero textual e conhecer a vida de Patativa do Assaré.	Produzir e apresentar para as outras escolas um cordel sobre o MST.	Julho
<i>Projeto Agroecologia</i>	Refletir sobre a importância da preservação do meio ambiente e da alimentação saudável.	Criação ou ampliação de hortas.	Agosto
<i>Jornada do Encontro Sem Terrinha</i>	Fortalecer o vínculo entre os estudantes das escolas, estudar o ECA e celebrar a luta das crianças dos assentamentos.	Apresentar uma música, dramatização, poesia ou grito de ordem do MST no encontro.	Outubro
<i>Projeto Direitos Humanos</i>	Estudar os direitos e deveres que as pessoas têm em sociedade.	Explicar através de cartaz um direito das crianças para as outras escolas.	Novembro
<i>Feira do conhecimento</i>	Reunir todos os projetos e celebrar as produções de cada escola durante o ano.	Apresentar os trabalhos que cada escola desenvolveu durante o ano.	Dezembro

**Fonte:** Elaboração própria, com base nas observações e entrevistas.

Esses projetos trazem em seu bojo uma finalidade política, social e ética a ser cumprida; envolvem práticas de escrita socialmente situadas, as quais, imbuídas de

ideologias, desempenham uma função significativa na interação sociocultural da comunidade envolvida. Nesse sentido, correspondem a eventos de letramentos políticos, pois “são observáveis, podem ser identificados e seria o primeiro contato que o pesquisador tem quando o que lhe interessa são as práticas de letramento”. (COSTA, 2010, p. 107). Nessa concepção, os eventos de letramento podem acontecer tanto nas salas de aula, cotidianamente, como nas atividades conjuntas das escolas. Alguns relatos sobre os referidos projetos, construídos em entrevistas, nos chamaram atenção:

Elaboramos os projetos referentes à leitura e a escrita, que estejam dentro dos regimes do MST, a luta pela terra. Os projetos devem estar atrelados à mística, à agroecologia, por exemplo [...] E também os projetos da secretaria de educação, que a gente vai colocando o que o MST acredita. (Camponesa)

Não tem como você está no MST e não falar dele nas aulas. A gente sempre comenta isso no planejamento, e nos projetos é onde isso mais acontece, porque a gente planeja antes como fazer, desenvolve e tem a culminância. (Mariele)

“E a secretaria, assim, tem alguns projetos que não se encaixa com a gente”. (Jaci Rocha)

“Aqui é que a gente modifica pra nossa realidade”. (Perseverança)

O relato de Camponesa faz referência ao que, concretamente, os projetos devem desenvolver: a leitura e a escrita. Nesses eventos, são trabalhados textos escritos para realizar estudos acerca dos temas em voga, promovendo a interação entre os participantes. Entretanto, como ressalta a professora, os projetos devem exercer uma conexão com a luta pela terra, com “regimes do MST”. Na palavra “regimes”, de acordo com a professora – contrário ao que a palavra em estado de dicionário, portanto fora de um contexto, pode significar –, não há o sentido de submissão a determinados regimentos; há, sim, liberdade para atuarem, mas considerando as formações pelas quais passam, que as orientam a desenvolver atividades colaborativas.

O discurso de Camponesa, assim como os de Mariele, Jaci Rocha e Perseverança evidenciam que o trabalho delas precisa ser assentado no MST, não pode prescindir das questões que são da agenda política do Movimento, aspecto que mexe com a leitura, com a produção escrita, mas também com outras formas de manifestação dos sujeitos. É necessário também que a escola não se limite a reproduzir saberes diversos, mas que reflita sobre o conhecimento que constrói internamente, promovendo a descoberta da escrita como instrumento de criação e não apenas de reprodução. Nesses termos, é preciso estimular “a capacidade de criação, de autoria, desde o início do processo de

alfabetização, pois o aluno começa a perceber que, na escola, o ato de escrever e ler tem um contínuo na sua vivência cotidiana” (HETKOWSKI; MENEZES, 2019, p. 217), ou seja, está implicado com sua vida dentro e fora da escola.

Do discurso de Mariele, depreendemos que a realização de um ensino contextualizado na luta do MST tem nos projetos seu maior espaço de existência, exatamente por conta do planejamento, no qual se pensa o que e como fazer. Fica claro aqui que a formação pela qual elas passam é um espaço primordial para a construção de um projeto de educação engajado nos princípios pedagógicos do Movimento.

Outra questão que nos chama atenção é a forma como os projetos são organizados. Primeiramente, professoras, diretora e coordenação pedagógica estudam o tema principal do projeto e discutem o cronograma de execução nos encontros de formação pedagógica. Depois, tem a parte da execução, na qual as professoras desenvolvem o projeto em sala de aula e elaboram uma apresentação, seja textual, seja envolvendo outras linguagens artísticas. Por último, tem a culminância do projeto com todas as escolas, cuja intenção é estabelecer um momento de integração, partilha de conhecimento e apresentação dos trabalhos de cada escola.

Os projetos provenientes de ações exclusivas das escolas Sem Terra podem ser considerados uma tradução de temas geradores por conta da especificidade temática que moveu cada um. As escolhas, podemos dizer, são resultados de opções que levaram em conta demandas comuns das escolas, segundo Frida, tendo em vista que “os objetos ou temas geradores devem emergir da realidade ou das necessidades da comunidade na qual a escola e as crianças estão inseridas” (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 48 *apud* BEZERRA NETO, 1999, p. 50). Os projetos, portanto, requereram uma postura de aprendizagem que somente a prática é capaz de ensinar.

As professoras, em seus depoimentos, ressaltam a ressignificação pela qual passa os projetos da secretaria de educação ao serem conduzidos pelas escolas do MST. Três dos projetos que estão na tabela estavam no cronograma do município: o projeto sobre Luiz Gonzaga, sobre o meio ambiente e a Feira do Conhecimento. O Projeto Meio Ambiente foi reconfigurado para Projeto Agroecologia pela Brigada, corroborando os discursos das professoras quanto à ressignificação dos projetos do município, conforme os ideais e projetos do MST.

A agroecologia é um tema bastante discutido pelo MST, pois está na base que fundamenta a sua relação com a natureza. Se a luta é contra o latifúndio improdutivo,

contra o agronegócio e o agrotóxico, falar sobre esse tema é necessário, atual e urgente.

Sobre isso, Zarref (2018) diz:

Por agroecologia entendemos a práxis social e produtiva dos camponeses, onde a partir do trabalho, do estudo, da reflexão e da organização popular criamos e manejamos sistemas produtivos diversificados, que tem a natureza como aliada, não como inimiga. A agroecologia é uma coevolução entre o sujeito social do campo e o meio ambiente ao seu redor, sua natureza exterior. A medida em que produzimos agroecologicamente na terra conquistada, com cooperação, com novas relações sociais, estamos reconstruindo nós mesmos, nossos coletivos e nossos territórios. E, com os frutos desse processo, alimentando as famílias trabalhadoras brasileiras.

Dessa forma, a discussão sobre a relação homem e meio ambiente atravessa a existência do Movimento Sem Terra e, hoje, temos visto que a defesa da agroecologia e da soberania alimentar figuram entre suas principais bandeiras de luta. Em vários momentos, as professoras se reportavam a esse tema para exemplificar ações ou reflexões.

Sobre o Projeto Agroecologia, Perseverança diz:

[...] a gente trabalhou e trouxe os alimentos do campo, que eles produzem aqui no assentamento. Aqui a gente planta, aqui a gente tira. Isso é importante porque eles ficam mais interessados, gostam mais, a aula fica mais participativa, ativa e participativa, o interesse cresce, a vontade de voltar, perguntar.

Interpretamos no discurso de Perseverança que esse projeto permitiu que os estudantes se envolvessem mais e participassem ativamente das aulas, devido à valorização dos alimentos que são produzidos no próprio assentamento, pelas suas próprias mãos e com as de seus pais.

Além da importância do tema agroecologia para pensar a agricultura, o meio ambiente e a produção de alimentos no país, percebemos o significado que tem um assunto quando os sujeitos envolvidos possuem uma relação direta com ele. Quando os estudantes levaram a cana, o jambo e o abacate para as aulas, com o objetivo de falarem de alimentos saudáveis, o envolvimento com a leitura foi mais significativo, pois, esses alimentos têm um destaque enorme na produção do assentamento, o que demonstra que toda experiência social produz conhecimento. Dessa forma, “Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade”. (ARROYO, 2013, p. 119). Então, esse projeto juntamente com os outros que têm essa mesma perspectiva,

colaboram para a construção de um currículo engajado no mundo dos sujeitos, que não são soltos, isolados no mundo (FREIRE, 1987).

Durante a execução do projeto, observamos que as escolas realizaram leituras sobre alimentação saudável, não uso do agrotóxico e de como se relacionar com o meio ambiente. A partir dessas leituras, os estudantes construíram cartazes sobre os temas e iniciaram a construção de hortas nos assentamentos ou revitalização das que já existiam. Na culminância do projeto, que aconteceu na Escola Paulo Freire, cada unidade escolar levou alimentos produzidos em seus respectivos assentamentos; houve apresentação dos cartazes e partilha dos produtos.

**Figura 11:** Cartaz elaborado por estudantes da Escola Antonio Conselheiro



Fonte: Imagens dos arquivos do pesquisador

No cartaz, configura-se uma proposta de pirâmide de alimentos saudáveis que foi produzida por estudantes da EAC. No topo, há um grito de ordem do MST que é entoado pelas escolas em várias atividades.

**Figura 12:** Cartazes elaborados por estudantes da Escola Fábio Henrique



Fonte: Imagens dos arquivos do pesquisador

Nessa imagem dos cartazes produzidos na Escola Fábio Henrique, vemos, de um lado, ilustrações de alimentos produzidos no assentamento e, do outro, textos que indicam uma reflexão sobre o uso do agrotóxico.

O discurso de Frida, que segue, nos coloca diante da importância desse tema para o MST:

Durante o ano a gente tem que trabalhar os conteúdos que são necessários para o desenvolvimento das crianças, mas, tem temas que são geradores pra nós, como diz Paulo Freire, porque é através desses temas e projetos que aumenta nossa visão de mundo, nosso conhecimento. Então, é importante trabalhar com a saúde, com a questão racial, com a questão de gênero, com a estética, tudo isso a gente precisa trazer pra dentro da escola. O aluno precisa saber da história dele, mas também da história do mundo, partindo daqui pra o todo. Por exemplo, nós trabalhamos a terra e têm várias outras coisas que nós podemos trabalhar: a terra, a horta, alimentação saudável, a questão dos transgênicos, do agrotóxico, uma alimentação sem veneno, uma alimentação agroecológica, é algo que nós defendemos, a agroecologia. Nós trabalhamos muito esse ano a questão dos alimentos saudáveis, que têm uma responsabilidade social e com o meio ambiente, porque não só defender o alimento que não tem o uso do veneno, mas que também tenha um cuidado com o meio ambiente. As nossas escolas trazem esses conteúdos pra dentro delas, o que é agroecologia, pra que serve, qual a função, qual é a importância, por que nós defendemos, tudo isso a gente trabalhou durante esse ano.

O discurso de Frida dá destaque para a necessidade de incorporar na escola, não apenas em ações pontuais, como num projeto, mas durante todo o ano, uma discussão sobre a agroecologia, tal é a sua importância não somente para o MST, mas para a população em geral.

Destaca-se aqui a proposição que Pedro Stédile (2020) faz sobre esse assunto, nesse exato momento em que estamos vivendo a pandemia da Covid-19<sup>26</sup>: “Defender a soberania alimentar e utilizar a agroecologia para produzir alimentos saudáveis, agora, se revelaram, não só como uma política pontual do MST nem de alguns governos, agora, se revelaram como uma necessidade de sobrevivência da sociedade”. O pronunciamento do líder político do MST é uma resposta às dúvidas em torno da possível crise econômica provocada pela paralisação das atividades no país, por conta da política de distanciamento social implementada em razão da pandemia.

O discurso de Frida também explora alguns aspectos mais gerais dos projetos. Primeiro, ela fala que alguns temas são geradores para as escolas, pois, aproxima os

---

<sup>26</sup>A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, pertencente à família dos coronavírus. Começou na China, em dezembro de 2019, e logo se espalhou por todo o mundo.

estudantes de uma ampliação da visão de mundo, de conhecimentos. Isso permite ao estudante Sem Terra entrar em contato com outros assuntos e bandeiras de luta que estão em voga na sociedade, partindo, segundo a professora, do local para o todo, o que nos mostra que muitas discussões são levantadas a partir de demandas locais. Em outras palavras, a escola é um dos espaços da formação humana e não há como compreendê-la fora de seus vínculos com processos sociais concretos, como propõe Caldart (2004), ao discutir a teoria pedagógica do MST, a qual, segundo a autora, está fundada, por exemplo, na dimensão educativa de um movimento ou de uma prática social; na educação que compõe a formação humana, subdividida nas relações entre formação humana e cultura, educação e história e educação e trabalho. Sobre esse último ponto, merecem destaque as oficinas de plantação de quiabo, banana e mandioca realizadas na escola Fábio Henrique (Diário de Campo, 18.03.2019), mediadas por assentados, nas quais os estudantes tiveram que fazer um relatório do que vivenciaram nas oficinas.

O trabalho como princípio educativo é uma marca da educação do MST, que entende que o ensino não está preso à sala de aula, acontece fora dela e está conectado com as práticas concretas que são produzidas nos assentamentos, com a produção das condições materiais da existência humana.

O Projeto Agroecologia, por exemplo, impulsionou a construção de novas hortas, manutenção das que já existiam, valorização da alimentação saudável e do trabalho no campo. Essas ações constituem atitudes que corroboram com o princípio de “Educação voltada para o trabalho e pelo trabalho”, projetado pelo MST.

Ainda sobre o discurso de Frida, ela anuncia alguns temas que são refletidos pelas escolas nas quais trabalha, passando por questões relacionadas à terra, à saúde, ao gênero e a questões raciais. Dada a complexidade desses assuntos, a forma como são conduzidos pelas escolas é de extrema importância para que os estudantes compreendam e reflitam sobre eles. Os projetos temáticos são organizados levando em conta demandas comuns das escolas dos assentamentos. Por outro lado, como anota Hess (2004 apud Cosson, 2015, p. 98) a discussão de temas controversos não apenas desenvolve o pensamento democrático, como também influencia outras formas de engajamento político e o comportamento dos estudantes para além dos muros escolares. Segundo os relatos, é o que almejam as professoras para os estudantes, tendo em vista, os desafios que eles irão encontrar ao chegarem às escolas da cidade e nos enfrentamentos da vida social em novos espaços.

A defesa de um ensino engajado, contextualizado não prescinde da importância de tantos outros conhecimentos para fins de empoderamento dos sujeitos. É necessário, pois, partir das demandas dos assentamentos para alcançar conscientemente outros espaços de poder, de participação política e de conquistas individuais e coletivas. Dessa forma, Camponesa coloca que:

Além de a gente tá ensinando pra criança e pra adolescente, a gente não tá ensinando pra que fique só aqui dentro, é para o país. Eles precisam viver, eles precisam ser independentes lá fora, pra poder conhecer, ser bons cidadãos, ser realmente pessoas críticas, ser pessoas instruídas, saber tomar certas decisões, né, ser independentes. Então, a gente não só ensina a ler e a escrever, mas a gente ensina pra vida.

O discurso dessa professora envolve uma série de aspectos que marcam a educação do MST, três dos quais destacamos aqui: o ensino em escolas de assentamentos busca formar sujeitos Sem Terra para atuarem no mundo, não somente em suas localidades, afinal de contas, o Movimento projeta uma transformação social no Brasil, a partir da reforma agrária; os sujeitos que participam do processo de ensino, nessas escolas, precisam desenvolver a capacidade crítica e tornar-se independentes. São dois elementos preponderantes na educação do MST: a criticidade diante dos fatos, dos textos, e a emancipação em várias dimensões da vida; o trabalho pedagógico deve formar “bons cidadãos”. Ao ser indagada sobre o que seria ser um bom cidadão, Camponesa comentou: “Ser crítico, participar das coisas e exercer seus direitos e deveres”.

No intuito de identificar e delimitar o campo de atuação do letramento político, Terence H. McLaughlin (1992, 2000 apud Cosson, 2015) propôs um polo mínimo, da tradição, e um polo máximo, da contemporaneidade, para interpretar a noção de cidadania e pensar uma educação para a democracia. O autor explica que, quanto mais estamos perto do polo mínimo, temos uma perspectiva individualista na sociedade, na qual o cidadão se preocupa em cumprir as leis, possuir documentos e votar. Por outro lado, quando nos aproximamos do polo máximo, estamos exercendo um espírito coletivo de participação social, defesa da equidade e da transformação social. Portanto, o cidadão que está próximo ao polo máximo é aquele que consegue se indignar com as desigualdades e pensar espaços de mudança social. Seria o “bom cidadão”, que está no discurso de Camponesa e nos estudos de Crick (1998).

Os conhecimentos, práticas e valores referentes ao letramento político são definidos nesses polos da seguinte forma:

**Tabela 10:** Polo mínimo e máximo dos conhecimentos, práticas e valores do letramento político.

<b>CONHECIMENTOS</b>	
<b>POLO MÍNIMO</b>	<b>POLO MÁXIMO</b>
Constituição, instituições políticas e seu funcionamento, estrutura do governo, história do país, símbolos nacionais, democracia como sistema político, mecanismos democráticos (como são feitas as leis).	Democracia como valor, direitos humanos, temas sociais controversos contemporâneos, distribuição do poder e estrutura da sociedade, processos decisórios, movimentos sociais, como influenciar o governo e a sociedade.
<b>PRÁTICAS</b>	
<b>POLO MÍNIMO</b>	<b>POLO MÁXIMO</b>
Respeitar as normas de convivência social, fazer doação em campanhas sociais (fazer a sua parte), dar atenção e entender as notícias políticas, respeitar o bem público, votar, participar de campanha político-partidária, respeitar as leis.	Analisar as relações de poder, agir para a transformação da sociedade, participar ativa e efetivamente das políticas públicas, combater a injustiça, mediar conflitos, discutir e deliberar coletivamente (tomada de decisão coletiva), contextualizar criticamente documentos e informações midiáticas, fazer julgamentos bem informados, fazer-se ouvir politicamente, assumir responsabilidades compartilhadas.
<b>VALORES</b>	
<b>POLO MÍNIMO</b>	<b>POLO MÁXIMO</b>
Obediência à lei, solidariedade, honestidade, liberdade, direito de expressão, compaixão, civilidade, lealdade, tolerância, autonomia pessoal, patriotismo, coragem cívica.	Pertencimento, igualdade, consciência global, interdependência individual e social, comprometimento com a democracia, equidade, inclusividade, empatia, pensamento crítico, responsabilização.

**Fonte:** Criação própria, baseada na elaboração de Cosson (2015).

Para Cosson (2015), em geral, as propostas de educação para a cidadania, que geralmente se propunham a tal finalidade, apresentam-se como ensinamentos conteudistas e transmissivos, sem privilegiar os ambientes onde elas serão desenvolvidas. Pelo que acompanhamos e pelo que já analisamos até aqui, as escolas pesquisadas têm construído espaços de promoção também da cidadania por meio de discursos, textos e ações de letramento.

Destaca-se aqui o Projeto Direitos Humanos, previsto no cronograma da Secretaria de Educação, que foi executado pelas escolas dos assentamentos com leitura e discussão sobre a Declaração dos Direitos da Criança, documento promulgado pela Organização das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. Algumas professoras nos mostraram os textos utilizados para as reflexões e para a elaboração dos cartazes por cada escola. Para algumas delas, o projeto permitiu que os estudantes entendessem um

pouco sobre seus direitos na sociedade, tendo em vista o exercício da cidadania, e que estão também no bojo da luta do MST.

Para Arroyo (2013, p. 374), “Os vínculos entre educação-cidadania foram radicalizados pelos movimentos sociais que, ao politizar os direitos à terra, teto, trabalho, soberania alimentar, memória, identidade, saúde, educação etc., repolitizam a cidadania e a educação”. O autor rebate a defesa de um pré-requisito para se alcançar a cidadania, ou seja, uma condição para tê-la. Nega a existência de subcidadanias e exalta a importância dos movimentos sociais na ressignificação da condição de cidadãos dos sujeitos e para as relações entre educação e cidadania.

Tanto Cosson (2015) como Crick (1998) argumentam que esse letramento tem como objetivo reparar uma falha no processo de educação, traduzida pela falta de uma perspectiva educacional que privilegie a cidadania e a participação na vida pública. Dessa forma, os letramentos políticos no MST transitam, substancialmente, pelo desenvolvimento de uma aprendizagem sobre a cidadania e sobre temas que mexem com a esfera pública, com a coletividade.

Retomando o discurso de Camponesa, ela diz que o ensino existente nessas escolas não se resume à técnica de ler e escrever, que o ensino é para a vida. Interpretamos que, para a professora, o trabalho que as educadoras desenvolvem deve ter como principal finalidade a promoção dos sujeitos aprendentes. De que forma se faz isso, então? Não há uma receita, mas há possibilidades, as quais passam por um ensino contextualizado, que promova a emancipação dos sujeitos, que valorize as produções das comunidades, que mobilize reflexões em torno de temas atuais e que contribua para a construção de projetos de vida. Apropriar-se da codificação e decodificação não é suficiente para isso, mas é indispensável, afinal,

Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania –, segundo, é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro. (FREIRE, 2001, p. 30).

Ou seja, é preciso ter o entendimento de que nossas ações correspondem às nossas referências sobre a vida, sobre as relações humanas, sobre a história, sobre a política que fazemos. Esses referenciais, que se constroem na prática com as relações humanas ajudam a construir uma identidade docente nessas escolas, que não é um conjunto de características facilmente definidas nem paralisadas. Essas e outras

questões serão debatidas no próximo capítulo. Pensar uma identidade dos sujeitos dessa pesquisa em relação às escolas do MST é uma tarefa complexa, devido à origem e movimento que eles fazem, inclusive para promover uma identidade Sem Terra junto aos estudantes.

A respeito dessa promoção, Frida comenta:

Então, no início, nós decidimos trabalhar com identidade Sem Terra, onde nossos educandos tem que saber que eles moram num assentamento, que eles são da área de reforma agrária popular, que são sujeitos do campo... É claro que identidade Sem Terra é assunto para o ano todo, todos os dias, mas a gente trabalhou especificamente identidade Sem Terra na primeira unidade pra que o aluno entenda que ele é da área de reforma agrária popular, que ele pertence a uma luta, que essa escola é fruto de uma luta... pra que os alunos tenham orgulho de dizer que é Sem Terra, que Sem Terra tem história, que tem uma luta, que é uma luta por reforma agrária, é uma luta por terra, por educação, por saúde, por dignidade, e tudo isso deve ser trabalhado dentro da escola.

Frida comenta que trabalhar a identidade Sem Terra é assunto para o ano todo, mas que trabalhá-lo especificamente através de um projeto foi importante para os objetivos a que se destinara. Podemos relacionar essa fala de Frida com a fala das outras professoras que relataram a importância de se trabalhar determinados assuntos em sala de aula após estudo e planejamento. Ela destaca que o objetivo desse tema foi desenvolver no estudante uma consciência de si, do espaço e do coletivo ao qual pertence, que ele entenda que está vinculado a um assentamento e à história de um movimento social que luta pela terra.

Durante a execução do projeto, observamos que, em cada escola, a professora apresentou textos sobre a pessoa que dá nome à respectiva escola, fez leituras e atividades com eles. Os estudantes foram impulsionados a fazer pesquisa com pessoas do assentamento para saberem a história do lugar, e apresentaram seus relatos em sala de aula. O projeto permitiu que os símbolos do MST fossem discutidos, como os gritos de ordem, a bandeira, o hino e instrumentos de trabalho agrícola. Na culminância, as crianças apresentaram cartazes, poesias, músicas e uma mística.

Essas atividades, de modo geral, demonstraram uma dimensão cultural das escolas constituída pela dinâmica da luta e pela defesa de seu projeto sociopolítico, haja vista que

[...] dada as condições históricas de nosso tempo, e o modo como estão vivenciando e conduzindo sua luta e sua organização, os sem-

terra do MST representam hoje esse novo sujeito social, ou esse novo estrato da classe trabalhadora capaz de portar esperanças e propostas, e de que o jeito de ser do Movimento, mais do que seu discurso, mas também pelas ideias que expressa e realiza, está produzindo elementos de uma cultura com essa dimensão de projeto. (CALDART, 2004, p. 41).

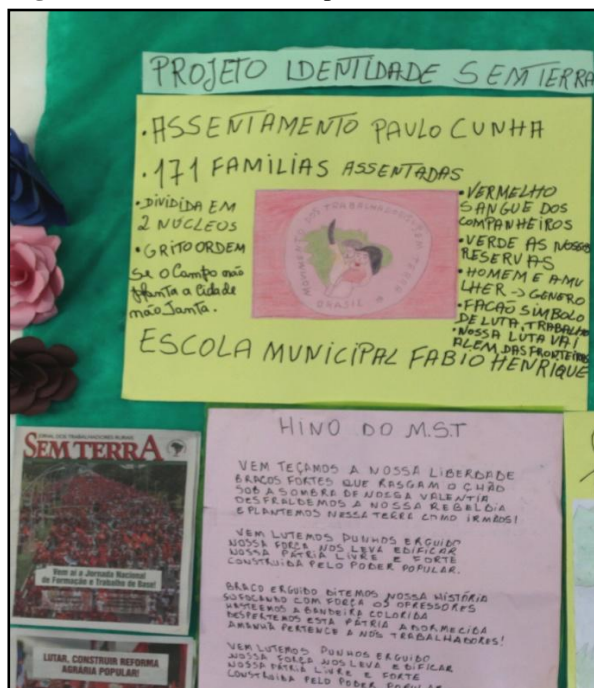
Nota-se que, desde o estudo de Caldart, no início dos anos 2000, são bastante atuais essas questões no Movimento; muita coisa se modificou, o MST passou por transformação, mas continua produzindo uma pedagogia da cultura, que está expressa entre suas matrizes pedagógicas, ao lado, por exemplo, da pedagogia da terra. A pedagogia da cultura é o modo de vida que articula costumes, saberes, instrumentos, símbolos, religiosidades, etc. Tais aspectos constituem um jeito pelo qual o Movimento se realiza historicamente.

Assim, construir estudos sobre quem foi Paulo Freire, Ernesto Che Guevara, Antonio Conselheiro e Fábio Henrique contribui não só para o conhecimento, mas também para uma filiação referencial de personalidades que, de alguma forma, têm relação direta com o MST, como é o caso de Fábio Henrique, ou com bandeiras de luta comuns, como acontece com Che Guevara.

No discurso de Frida, há um destaque para o fato de que os estudantes precisam entender que pertencem a uma luta por reforma agrária, a um movimento social que luta por isso. O trabalho com os símbolos favorecem esse processo, pois evidenciam que instrumentos de trabalho, como a enxada e a foice, representam mais que objetos, representam ideias de um projeto social.

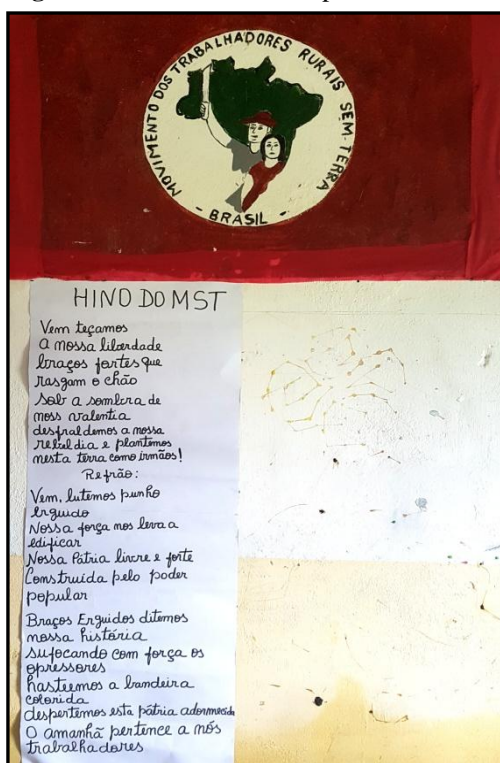
Da mesma forma, a bandeira e o hino têm um peso enorme nesse processo. Durante a execução do projeto, observamos uma atividade sobre a bandeira (Diário de campo, 07.05.19), realizada na Escola Fábio Henrique e uma atividade sobre o hino na Escola Paulo Freire (Diário de Campo, 08.05.19). No primeiro caso, a professora dividiu a sala em grupos e pediu que cada grupo fizesse um cartaz explicando o que significava o desenho da bandeira do MST. No segundo, a professora distribuiu cópias da letra do hino, fez uma leitura e mobilizou interpretações com os estudantes.

Figura 13: Cartaz elaborado por estudantes da EFH



Fonte: Imagens dos arquivos do pesquisador

Figura 14: Cartaz elaborado por estudantes da EPF



Fonte: Imagens dos arquivos do pesquisador

Historicamente, esses artefatos simbólicos ajudaram a construir o Movimento Sem Terra no Brasil. Qualquer pessoa identifica o MST por suas cores, símbolos e instrumentos, pois eles representam o modo de ser e de se afirmar politicamente. Por

outro lado, “[...] não há dúvida de que a revolução simbólica supõe sempre uma revolução política, mas a revolução política não basta por si mesma para produzir a revolução simbólica que é necessária para dar-lhe uma linguagem adequada, condição de uma plena realização”. (BOURDIEU, 2007, p. 77). O sociólogo Bourdieu nos ajuda a entender que o aparato simbólico é fundamental para a realização política e transformação social empreendida pelo Movimento.

O hino do MST é cantado duas vezes por semana nessas escolas, na segunda e na sexta, juntamente com gritos de ordem. Entendemos que essa prática, aliada a estudos sobre o hino, em alguns eventos – observamos que tanto as professoras como os estudantes mantêm familiaridade com o hino (algumas professoras declamaram trechos do hino nas entrevistas) –, compreende um elemento de construção identitária com o Movimento, com símbolos que o caracterizam.

Essas ações serem pensadas a partir de uma educação promovida pelo MST, não exclui práticas que se reportam a uma narrativa de dever moral e cívico do Brasil, como cantar o hino nacional todas as segundas-feiras também. Segundo Caldart (2004), no MST, se proliferou a ideia de que os símbolos nacionais, como o hino e a bandeira, não poderiam representar a vida dos trabalhadores rurais. Todavia, “esse sentimento vai sendo substituído por outro, o de que precisamos nos reapropriar do orgulho de ser brasileiros, e então transformar esses mesmos objetos em símbolos de luta do povo pela transformação do país”. (CALDART, 2004, p. 156). O discurso de Camponesa, a seguir, pode ser confrontado com a afirmativa de Caldart: “Daí também os meninos vão vendo o significado e vão percebendo através do hino, o significado de ser cidadão, de ser do MST, de ser um brasileiro”. Portanto, nessas escolas, aciona-se tanto um símbolo cuja fundação é o Movimento Sem Terra e outro que é da base oficial fundante do Brasil Imperial, com propósitos de cidadania e afirmação de um projeto político de país.

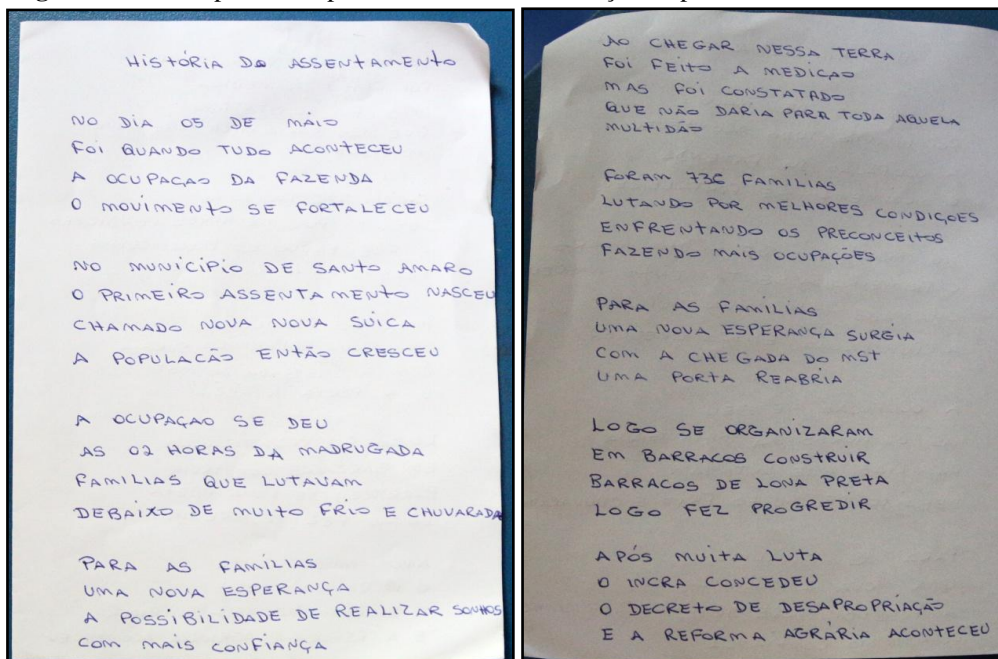
Da culminância (Diário de Campo, 18.05.19), registram-se aqui a apresentação de cartazes da Escola Fábio Henrique, falando da bandeira e do assentamento Paulo Cunha; o jogral sobre o hino do MST, feito por estudantes da Escola Antonio Conselheiro; a apresentação de poesias da Escola Ernesto Che Guevara; e a dança realizada pela Escola Paulo Freire, com a música “Ordem e Progresso”, de Zé Pinto<sup>27</sup> e interpretada por Beth Carvalho.

---

<sup>27</sup> Cantor, compositor e militante Sem Terra. Muitas músicas do MST foram compostas por ele.

Apresentamos, a seguir, as poesias produzidas em atividade colaborativa com os estudantes da Escola Ernesto Che Guevara, e apresentadas por eles ao final do projeto.

**Figura 15:** Poesia produzida por estudantes com mediação da professora da EECG

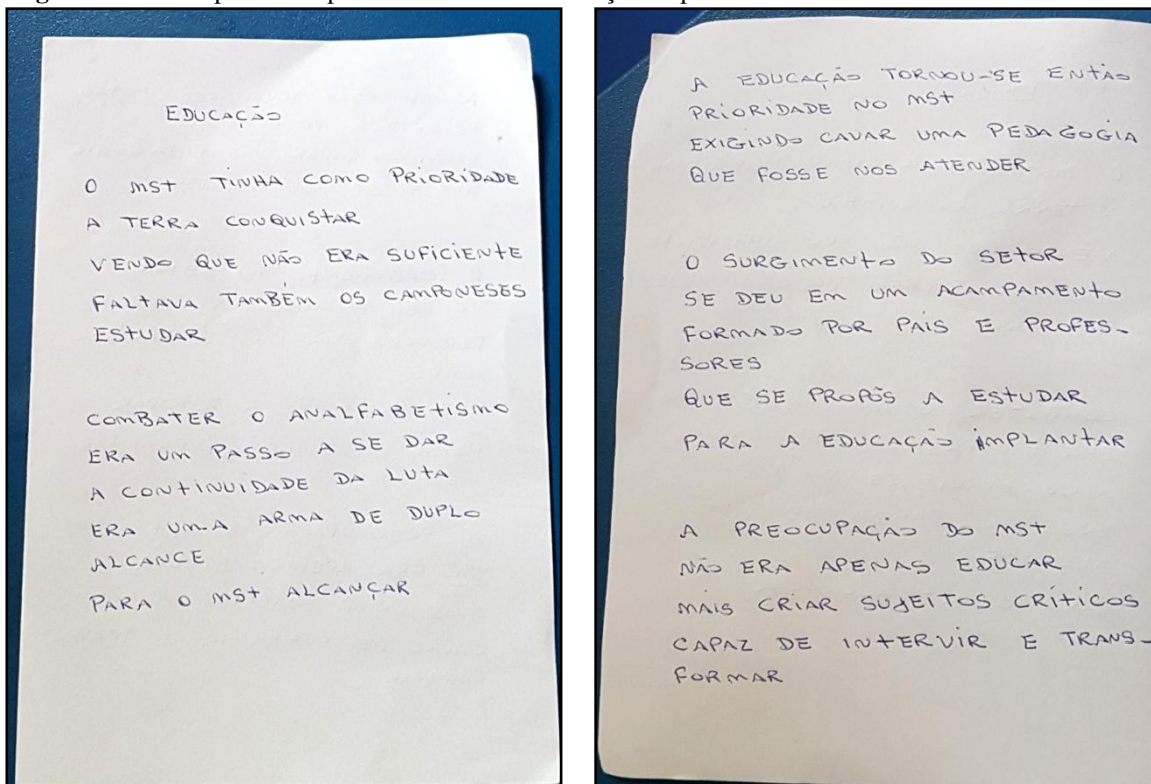


**Fonte:** Imagens dos arquivos do pesquisador, referente à culminância do Projeto Identidade Sem Terra.

Essa poesia retrata a história do assentamento Nova Suíça, desde a chegada das famílias de trabalhadores sem-terra até o processo de desapropriação, passando pelas dificuldades inerentes à ocupação e os preconceitos sofridos. O texto trata, ainda, das lutas das famílias por melhores condições e pela realização de seus sonhos de possuírem um terreno e uma casa.

A poesia seguinte foi produzida, coletivamente pelos estudantes com mediação da professora Camponesa. O texto enfatiza a educação do MST, que começou como uma necessidade e passou a ser uma prioridade, como forma de manter a luta pela reforma agrária.

**Figura 16:** Poesia produzida por estudantes com mediação da professora da EECG.



**Fonte:** Imagens dos arquivos do pesquisador, referente à culminância do Projeto Identidade Sem Terra.

O texto da primeira poesia procura resgatar uma memória do assentamento em destaque, evidenciando o que as professoras referiram nas entrevistas: “o ensino tem que partir da realidade deles”. Já o texto da segunda poesia, além de desenvolver um conhecimento acerca do que representa a educação do MST, expõe o objetivo do Movimento, ao educar: “criar sujeitos críticos capaz de intervir e transformar”. Ou seja, um sujeito que tem uma postura crítica diante dos acontecimentos, dos textos, desenvolve uma perspectiva de transformação social. “Por isso se tornam tão importantes, hoje, as maneiras de incrementar na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com textos e discursos” (ROJO, 2009, p. 112). O desenvolvimento da criticidade no ato de ensinar não é uma patente do MST, é uma atitude que se deve tomar em qualquer sala de aula, dependendo, obviamente, de quais são os propósitos priorizados na educação.

As ornamentações do local onde acontece a culminância, com as cores do MST, com uma mesa com produtos da agricultura dos assentamentos, ou mesmo as mensagens inscritas nas paredes das escolas e os cartazes dos projetos buscam valorizar suas comunidades e situar os sujeitos partícipes dentro de um conjunto de signos que dão significados às suas vidas. Mas, os valores simbólicos somente serão perpetuados

caso as pessoas reflitam sobre eles, sintam seus lugares na história do coletivo e os incorporem às suas vidas, processo que implica mais que eventos ou leituras.

Como relatamos, na culminância, a Escola Paulo Freire, que sediou o momento, realizou uma mística de abertura com uma intervenção artística/dança tendo a música “Ordem e Progresso” (anexo 02), de Zé Pinto, cantada na voz de Beth Carvalho, como pano de fundo e mensagem. Ao final da apresentação, foi lido o seguinte discurso de Freire (1992, p. 155): “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Segundo as professoras, quem sedia a culminância de um projeto deve ornamentar o local e preparar a mística de abertura. Sobre a mística, Irmã Doroth e Mariele disseram:

A mística é emoção, perpassa a emoção. Porque tem que sentar e pensar a mística, você tem que pensar a realidade... vem a introdução, vem o hino, vem as músicas, vem a animação, vem a dramatização, vem através de um poema (Irmã Doroth)

As místicas são assim uma coisa de arrepiar, que parece um teatro, mas não é... Eu não sei te explicar, causa uma sensação tão boa. Às vezes, assim, trazem uma vivência de algo que está acontecendo, nos ajuda bastante a refletir o mundo atual, o passado. (Mariele)

Para Irmã Doroth, a prática da mística mexe com o lado emocional das pessoas, pois é apresentada através do hino, músicas ou poemas, por exemplo. Além disso, deve tocar a realidade dos sujeitos envolvidos. O discurso de Irmã Doroth é bem próximo do discurso de Mariele. Para esta, além da mística mexer com as emoções, possibilita uma reflexão sobre a realidade. Ela ainda comenta que não é um teatro, discurso que também encontramos nos comentários de Perseverança: “Eu achava que mística era dramatização, e o pessoal dizia que não era. Mas, depois foi vendo o que era mística. Mística é mística”. Já Camponesa, além de destacar sua relação com a mística, ressalva a importância dessa prática para a aprendizagem: “O que eu gosto muito no MST é mística. Através da mística os meninos aprendem muito”. Ou seja, a mística consiste em um instrumento metodológico que, além de contribuir para o aprendizado dos estudantes, poderá, como interpretamos nesses discursos, mobilizar aspectos emocionais e cognitivos das professoras e dos alunos, pois, através de uma linguagem artística e poética, carrega mensagens da luta pela terra, transformação social e se reporta a símbolos da memória coletiva dos Sem Terra.

Quando Ademar Bogo (2006, p.86) diz que “somente a utopia colocada à frente como horizonte maior, tendo a mística como energia real e imediata, consegue dar sentido à coerência e mantê-la sem hesitação”, ele define a mística como uma energia que impulsiona para manter-se na luta e para consolidar valores políticos, religiosos e éticos num processo de pertencimento a um coletivo. Bogo coloca a mística entre os elementos constituintes da cultura do MST, que é múltipla, em sua existência pelos assentamentos do país.

A mística, como uma manifestação estética, que se destaca na dinâmica do MST, e que tem um potencial capaz de promover uma mudança política, uma transformação de valores para a formação de uma nova visão de mundo, tem as bases numa realidade concreta, na produção da vida de um movimento social. Em outras palavras, é o que Frida relata:

A mística é algo crucial para nós. Qualquer atividade nossa, a primeira atividade é a mística. Mas a mística, ela é algo forte, é que nos dá energia pra que a luta continue, é algo espiritual também. A mística não é explicada, ela é sentida. O próprio sujeito do MST, o camponês, o homem e a mulher, ele já um sujeito místico. Se a gente for olhar, desde a época do acampamento, quando as famílias estão ali na espera de uma terra, debaixo da lona preta, eles já estão ali morando, as crianças estudando, tudo isso é místico pra nós, onde o próprio camponês toca viola, onde o próprio camponês faz sua própria poesia, isso tudo é mística pra nós. A mística não é só quando acontece aquela mística física em que as pessoas se apresentam, a mística é desde o acordar, a participar de uma ciranda, a ir pra roça trabalhar. Mas, nas nossas atividades, tem um momento de mística; a mística acontece, ela não é explicada, se canta, se toca violão, deita no chão, se levanta, grita, chora. Quando a mística acontece, às vezes a gente se arrepia ou a gente chora ou a gente fica quieto, mas a gente se emociona, porque a gente sente, é algo forte, é algo espiritual. Quando a gente vê uma mística, a nossa vontade é que a luta continue, dá vontade de estudar, de continuar, de lutar, de buscar. Então a mística é essencial pra nós Sem Terra.

Entendemos que o discurso de Frida apresenta, com bastante substancialidade, o que representa a mística para os sujeitos Sem Terra, incluindo-se. Para ela, é a rotina de atividades de quem mora num acampamento ou assentamento, é a produção material e imaterial dos camponeses, é a energia que sustenta a luta, são os próprios sujeitos, são emoções que surgem da prática, enfim, é a vitalidade do Movimento, que não se explica. Ao movimentar linguagens artísticas, por meio de danças, músicas, teatros e declamações de poesias, a mística consiste numa expressão dos letramentos políticos construídos no âmbito das escolas do MST, pois é prática que evidencia saberes dos

assentados, as leituras que fazem da sociedade e a formação de uma política identitária Sem Terra.

É preciso muito mais que razões objetivas para enfrentar os percalços da luta; é preciso resistir e construir-se cotidianamente. Explicar o que é mística é complexo, porque sua compreensão não se dá muito por palavras, mas por gestos, cantos, símbolos, falas.

[...] é dessa prática político-ritualística que os sem-terra tiram sua força e reafirmam suas convicções e seu pertencimento ao movimento. Uma prática através da qual afirmam e reafirmam sua identificação aos saberes do Movimento, reforçando sua luta e atualizando a memória social do Movimento. (INDURSKY, 2014, p. 124).

É no sentir que reside a explicação para o termo, conforme falam os participantes, dado que é mistério, conforme alude a palavra. Nesse sentido, além de ser uma prática, a mística também compõe os valores movimentados pelos letramentos políticos que constituem o fazer pedagógico das professoras das escolas do MST que são *loci* desta pesquisa.

Não obstante acompanhar toda a vida dos Sem Terra e não ser uma prática isolada, conforme fala Frida, as escolas desta pesquisa, em todos os eventos e projetos, constroem místicas como forma de iniciar as atividades. Observamos (Diário de Campo, 17.04.19) também a realização de uma mística pontual, na Escola Fábio Henrique, sobre a memória do Massacre de Eldorado dos Carajás, fato ocorrido em 1996, que vitimou 19 (dezenove) pessoas sem-terras que estavam acampadas no sul do Pará, próximas à BR-155.

A atividade, que também foi realizada nas outras escolas, foi denominada “Mística em memória às vítimas de Eldorado dos Carajás”. O momento contou com uma estudo acerca do massacre, um minuto de silêncio e a produção colaborativa, entre professora e estudantes do 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental, de um poema representativo da data, construído com orientação da professora e com base na leitura de texto sobre esse fato da história do MST, refletido criticamente nas ações dos seus letramentos políticos.

### **Homenagem aos Carajás**

Na ternura da criança,  
Trago no peito agonia,  
Foram muitos que morreram,  
Triste foi aquele dia.

Dói o peito chora a alma  
 Me lembrar da covardia  
 Morreram os companheiros no massacre  
 Que agonia.

Na ternura da criança,  
 Trago no peito a esperança,  
 Vou seguir o seu legado,  
 Carajás sempre lembrado.

Lutaremos com certeza,  
 Punhos erguidos com firmeza,  
 Pátria livre venceremos,  
 Levantemos a bandeira.

Notamos que o texto do poema relata a tristeza causada pela lembrança do massacre, mas também afirma que ele será lembrado com esperança e luta por vitórias. A execução dessa atividade, com o poema e silêncio, é expressão dos letramentos políticos em áreas da reforma agrária, pois, a produção textual desenvolvida tem um significado político profundo para o Movimento e busca desenvolver uma memória coletiva nos estudantes, haja vista que, “em sua mística, o MST também busca educar os sem-terra para que transformem a história em memória, quer dizer, o passado das lutas do povo como seu”. (CALDART, 2004, p. 376-377). Cada estudante tem uma experiência individual com essas questões; mas, produzidas na coletividade, geram sentimentos, valores e convívio em torno de causas comuns.

Caldart (2004, p. 375) ainda explica que

Fazer uma ação simbólica em memória de um companheiro que tenha tombado na luta, ou de uma ocupação que tenha dado início ao Movimento em algum lugar, é educar-se para sentir (mais do que saber) o passado como seu, e, portanto, como uma referência necessária às escolhas que tiver de fazer em sua vida, em sua luta; é também dar-se conta de que a memória é uma experiência coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, descolado das relações sociais, interpessoais, que constituem sua história.

Cultivar a memória, a partir dessa perspectiva de letramento político, objeto deste estudo, para os Sem Terra, mais do que conhecer o passado, é conhecer a história que construíram, pessoal e coletivamente, é a celebração de rituais e símbolos. A mística remete os trabalhadores sem-terra a uma conexão com o que pode vir a ser, com a caminhada política, utópica. Além disso, caso não se cultive a memória, é provável que uma identidade Sem Terra não exista, seja nas escolas em que se realizou esta pesquisa, seja em tantas outras pelo Brasil.

Todos esses artefatos discursivos produzidos em símbolos, objetos, textos, leituras, projetos, música são instrumentos de letramentos políticos utilizados pelos sujeitos desta pesquisa na construção de uma identidade Sem Terra nas escolas. Fato é que eles se dedicam a desenvolver ações que fortalecem a construção de uma consciência de classe nos sujeitos aprendentes, a classe dos trabalhadores, que é contrária à expropriação da terra, ao latifúndio, aos agrotóxicos e à luta pela reforma agrária, através de “um ensino para além da alfabetização, para formar para a vida, numa formação ideológica”, conforme aponta Frida (Sessão Reflexiva 3), a partir dos letramentos políticos construídos nas escolas dos assentamentos. Portanto, é uma proposta de classe porque a educação é de classe, dos trabalhadores rurais, e busca o desenvolvimento de uma consciência de classe.

Uma proposta educacional de classe dentro de assentamentos deve ser pensada e organizada pelos princípios da classe trabalhadora do MST; possuir uma alfabetização que vá além do reconhecimento das letras; manter um ambiente seguro e acolhedor para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades artísticas e expressar seus sentimentos; e ter uma organização com a participação de pais, professores, gestores e estudantes.

Nesse sentido de classe, um evento de destaque que todos os anos a Brigada Carlos Mariguela realiza é a Jornada do Encontro Sem Terrinha, que também tem um caráter de projeto temático e que, segundo as entrevistadas, é um momento de integração entre todos os participantes, lúdico, de reflexão e celebração da identidade dos Sem Terrinha.

A Jornada do Encontro Sem Terra de 2019 teve como tema “Sem Terrinha em movimento: por terra, escola e dignidade”. O que observamos durante o evento foi a confluência de conhecimentos, práticas e valores gestados num movimento social. Pensar os direitos da criança e do adolescente, desenvolver a criticidade, produzir textos, cantar músicas do MST, defender a igualdade, a reforma agrária são aspectos do que chamamos aqui de letramentos políticos que constituem as práticas desenvolvidas em assentamentos do MST, que, para Cosson (2015), é o desenvolvimento de uma educação para a cidadania e para inserção na vida pública.

Antes do encontro, que foi realizado na Escola Fábio Henrique, houve nas escolas leituras e reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborações de cartazes com direitos das crianças e ensaios para apresentação de alguma ação no encontro. Para Arenhart (2007, p. 119), “A questão dos direitos é constantemente

ensinada para as crianças, porque o MST é um Movimento que luta pelos direitos humanos, incluindo todas as idades. É orientação do Movimento que todas as crianças Sem Terra tenham conhecimento de seus direitos”. Dessa forma, tanto o espaço da sala de aula como a atmosfera didática do Encontro Sem Terrinha colaboram pedagogicamente para construção de uma consciência de cidadania. Sobre esse evento destacamos o relato de Irmã Doroth:

Na cidade, se comemora o dia da criança, aqui nós fazemos a jornada Sem Terra, a jornada Sem Terrinha. No Encontro Sem Terrinha, os alunos fazem apresentação dos trabalhos desenvolvidos naquele mês, aonde a gente apresenta a nossa mística, a nossa trajetória enquanto sem terrinha; tem que aprender a organicidade, os valores sociais também.

Há uma ressignificação da data comemorativa pelas escolas do MST, – não é Dia das Crianças, é Encontro Sem Terrinha – não só na expressão, mas, na organização e nas ações. Interpretamos, no discurso de Irmã Doroth, que o Encontro Sem Terrinha<sup>28</sup> consiste num evento de letramento político, pois, mobiliza leituras, valores, conhecimentos e práticas que se voltam para a formação política dos estudantes. Sobre isso, Silva (2014 *apud* MATA 2015, p. 24-25) anuncia:

O nosso objetivo é acabar com a comercialização e materialização dessa data. Queremos mostrar que ser criança é mais do que ganhar um brinquedo, é trabalhar para que ela entenda e participe ativamente do meio em que vive e, com isso, fazê-la crescer de maneira saudável, respeitando o seu espaço e o seu entorno.

Dessa forma, nas escolas dos assentamentos em que este estudo se realizou, primeiro, há um tema que se discute em sala de aula antes do encontro e há um cronograma que busca celebrar a vida no assentamento e no MST, através de poemas, danças e músicas que são produzidas por líderes dos Sem Terra e retratam seus contextos. Constitui-se também em um espaço para a integração e ludicidade entre as crianças de todos os assentamentos, não somente as que frequentam as escolas.

Algumas ações, produções e aspectos discursivos do encontro merecem destaque aqui. Primeiro, a declamação de poesias produzidas por militantes e simpatizantes do MST. Destaca-se a poesia “Transformação”, de Marília Carla de Mello Gaia, que foi declamada por estudantes da Escola Fábio Henrique. O texto da poesia versa sobre o sentimento de uma mãe assentada para com o filho e o desejo dela em vê-lo se identificar com o Movimento e com a luta por reforma agrária (ver anexo 03). Segundo,

---

<sup>28</sup> 1º Encontro Sem Terrinha aconteceu em 1994, como alternativa à comemoração do dia das crianças.

as músicas usadas para as danças e durante todo o encontro são produzidas, assim como as poesias, por militantes e cantores simpatizantes do MST, como a música “Pra soletrar a liberdade”, de Zé Pinto, usada na epígrafe deste texto, e utilizada numa dança pela Escola Ernesto Che Guevara. Terceiro, durante o encontro e ao final das apresentações, todos os participantes, professoras e estudantes, entoavam palavras de ordem construídas pelo Movimento, tais como:

“Educação do campo, direito nosso, dever do Estado”.

“Bandeira, bandeira vermelhinha, o futuro do país está nas mãos do Sem Terrinha”.

“Ser criança é ser feliz, pra ser feliz tem que brincar, pra brincar tem que sorrir, pra sorrir tem que lutar!”.

“Sem terrinha em movimento, brincar, sorrir, lutar por reforma agrária popular”.

“Viva a reforma agrária! Abaixo o capitalismo! Viva a agroecologia! Abaixo o agrotóxico!”

Ao lado dos símbolos, os gritos de ordem, como pronuncia Irmã Doroth, ou palavras de ordem, como querem alguns estudos, carregam gestos e expressões ao serem proferidos e traduzem sonhos, lutas e valorização da vida. Carregam enunciados de outros tantos enunciados construídos nas relações com outros sujeitos. (BAKHTIN, 2016). Neles estão contidos discursos e ações sintetizadas em letramentos políticos, configurando a representação da trajetória do MST, abordagem de luta histórica e contemporânea, cujos ecos anunciam, em cada palavra, o trato com seus sujeitos e seus princípios.

A expressão Sem Terrinha caracteriza a formação de um sujeito e é proveniente da denominação Sem Terra. A constituição de uma identidade na formação dos sem-terra, de um modo de ser e estar no mundo, acontece nas circunstâncias concretas nas quais estão envolvidos esses sujeitos. A luta pela terra gera a possibilidade de ter terra, mas a organização e as vivências coletivas permitem a construção de uma identidade. A trajetória de uma criança sem-terra está implicada nos desafios, angústias, objetivos e ações dos seus pais, amigos e vizinhos. Então, um evento de letramento político, como o Encontro Sem Terrinha, explora essa realidade concreta, gestada em circunstâncias socioeconômicas e históricas. Podemos afirmar, prontamente, que o MST desenvolve

uma identidade para suas crianças, privilegiando determinados valores e princípios, nos espaços de socialização, nos eventos de letramentos e na escola.

A condição da criança é significada numa perspectiva, ao mesmo tempo, lúdica e de presença política, no contexto da luta pela terra. Para a criança Sem Terrinha, a terra em seu significado de luta é a possibilidade para a reprodução da existência humana. E, nesse lugar, a criança não está fora, ela faz parte e também constrói significado. Todavia, Para Caldart (2004), parece que o Movimento tem ajudado a construir outra concepção de infância, dado que privilegia os elementos do campo e realiza um processo de aprendizagem política desde cedo, que forma o ser criança do campo. Geralmente, algumas práticas pedagógicas de escolas da cidade e também do campo, tendem a privilegiar um tipo de estudante urbano, cujas demandas são voltadas para a vida nas cidades.

As professoras precisam considerar os processos de crescimento e amadurecimento das crianças. Alguns temas não podem ser tratados com o mesmo nível de aprofundamento quando são destinados aos adultos. Elas ainda não são militantes. Seria inversamente proporcional à aprendizagem das crianças, visto que a educação é constituída de movimento e processualidade. Além disso, as relações sociais que ocorrem nesses espaços mexem com o desenvolvimento emocional, cognitivo, psicológico e social das crianças. Com isso, Deise Arenhart alerta para o fato de que, para se construir uma educação transformadora “é preciso que ela seja efetivada no mais criterioso e profundo sentimento de respeito ao outro, às suas diferenças; que ela seja um processo pelo qual cada criança possa se reconhecer como singular, ofertado ao coletivo sua preciosa autenticidade”. (ARENHART, 2007, p. 103). Uma atenção precisa ser sempre observada: o fato de que as crianças possuem ritmos e movimentos diversos, sobretudo de aprendizagem, caso contrário, as ações pedagógicas desenvolvidas podem beirar um “ensino bancário” e distante de uma emancipação dos sujeitos. É necessário que as professoras e outros formadores tenham essa compreensão para que, em função do desenvolvimento de um programa ideológico através de propostas pedagógicas, a atitude não seja de opressão e imposição.

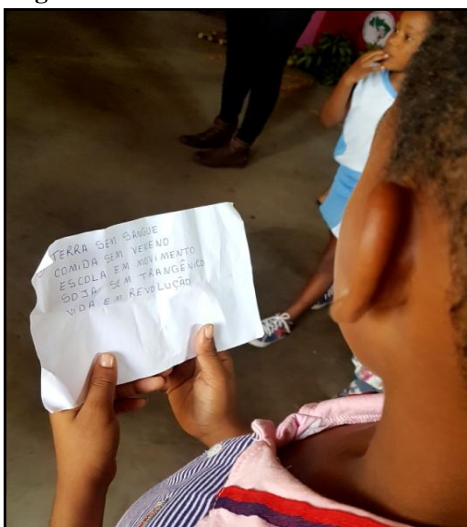
A participação ativa das crianças sem-terra foi sendo construída, de modo geral e nas experiências visíveis, por meio de duas vertentes: no acompanhamento dos pais envolvidos na luta pela reforma agrária e nos espaços próprios de mobilização que, gradativamente foram construindo. Então, os Sem Terrinha foram gestados através da presença nas lutas que seus pais mobilizavam em favor da posse da terra, nas reuniões

em que se discutiam temas importantes para Movimento e se planejavam ações, nas atividades políticas, na defesa da escola e nos encontros direcionados para as crianças. “Talvez a presença do Movimento na vida das crianças esteja dizendo que próprio da infância, afinal, é ter a possibilidade de vivenciar a totalidade das dimensões que formam a vida humana, e que participar da luta pela recuperação de sua própria dignidade e de sua família é uma delas” (CALDART, 2004, p. 308), impulsionando, com isso, uma formação política para as crianças, as quais cotidianamente estavam em contato com símbolos, eventos, valores, gestos, estéticas nos assentamentos e acampamentos, que formam um modo de ser próprio de quem se realiza em vivências históricas e culturais de um movimento social.

Em âmbito nacional, parece que as iniciativas de encontros de crianças Sem Terrinha são organizados por militantes, famílias e a escola. O Movimento reforça que a escola deve ser uma parceira forte na discussão e concretização dos encontros. No Encontro observado quem o organizou foram os sujeitos que trabalham nas escolas envolvidas. A culminância contou com as crianças, as protagonistas, e suas respectivas famílias. Portanto, se em muitos assentamentos a escola é convocada a ser uma parceira para realizar o encontro, nas terras dos assentamentos de Santo Amaro a escola é quem toma a frente do processo e convoca outros setores.

Como a imagem pode nos dar uma dimensão melhor sobre alguns aspectos do que foi o Encontro Sem Terrinha na Brigada Carlos Mariguela, abaixo, segue uma imagem de um estudante segurando um trecho da poesia supracitada, e outra, de um cartaz apresentado no evento.

**Figura 17:** Estudante da EFH declamando uma poesia



**Fonte:** Imagens do arquivo do pesquisador, produzidas no Encontro Sem Terrinha

**Figura 18:** Cartaz produzido por estudantes da EFH e apresentado no encontro Sem Terrinha



**Fonte:** Imagens do arquivo do pesquisador, produzidas no Encontro Sem Terrinha

Caldart (2004) defende que, na escola, se processe a produção de uma pedagogia escolar emancipatória e denuncia o fato de que, em muitas delas, não se promove o encontro reflexivo e cultural dos sujeitos sociais que a ocupam consigo mesmos. Autorizamos-nos a falar que nas escolas em que ocorreu esta pesquisa se processa um ensino com essas características, o que faz dele uma experiência em que os estudantes sejam sujeitos desse processo.

Nesse momento, abrimos espaço para comentar sobre o evento de comemoração da independência do Brasil, o qual consideramos ser um *locus* de produção de letramentos políticos, uma vez que houve um eixo textual que movimentou leituras, reflexões e atividades e mobilizou as escolas, no período de 02 a 06 de setembro, a refletir sobre direitos sociais e de terras na realidade do Brasil, aspectos preponderantes para a promoção de uma educação para a democracia.

Observamos, nesse período, duas ações de estudantes e a da professora Mariele. Primeiro, houve a leitura de texto, no livro didático, sobre a independência do Brasil. O texto apresentou uma narrativa com informações oficiais da História do Brasil, e Mariele fez alguns questionamentos com o intuito de problematizar a temática em discussão: “Será que a independência do Brasil aconteceu desse jeito mesmo?” “A população foi beneficiada com isso?” “Qual a importância de Dom Pedro I para o Brasil?” “Por que o MST ainda fala em lutar pela liberdade?” “Você se considera livre?”; “Vocês têm seus direitos garantidos?” “O que significa lutar por terra?” Após comentários dos estudantes, ela explicou cada questionamento e falou sobre soberania nacional, que é um tema da agenda política do Movimento.

Os questionamentos de Mariele privilegiaram a autonomia dos estudantes, pois, buscou conduzi-los a descobrirem e organizarem o conhecimento sem a exclusividade do professor, no processo de aprendizagem, como nos explica Rancière (2002). Dessa forma, “O que você vê? O que pensa disso? O que poderia fazer com isso?” são três perguntas básicas pelas quais se estimula a exposição do conhecimento pelos aprendentes, permitindo a sistematização do que se depreende das coisas, do mundo.

A segunda ação foi uma caminhada pelo assentamento, com o propósito, segundo Mariele, de “observar o lugar em que se mora, o que há nele, o que falta e o que pode melhorar”, com destaque para a produção agrícola de seus pais. Durante a atividade, os estudantes foram identificando o que fazem no assentamento e anotando as informações no caderno, numa espécie de relatório de campo.

Entendemos que a ação proposta acionou dois princípios do MST: olhar para si como um sujeito educativo, haja vista que o Movimento é a grande escola e a realidade um meio de produção do conhecimento; desenvolver a Pedagogia da terra, tendo em vista que houve o cultivo da relação entre o ser humano e o uso da terra. A terra é palco da produção das condições materiais de existência e também educa quem nela trabalha, da mesma forma que o trabalho o faz.

Essas ações bem como a forma como foram realizadas são atitudes que, de modo prático, representam a contextualização de práticas pedagógicas e um processo de emancipação dos sujeitos, e de modo discursivo, uma intenção advinda de marcadores históricos e ideológicos. Dessa forma, a intencionalidade pedagógica

implica em reflexão permanente sobre como cada ação, seja uma ocupação, uma marcha, uma produção de alimentos, um encontro, um ato público, um curso, um festival de músicas, uma campanha de plantio de árvores. [...] pode ajudar no processo de formação humana de seus sujeitos: que valores propõe, nega ou reforça, que postura estimula diante da luta, da sociedade, que traços da identidade Sem Terra fortalece ou chama a atenção, que desafios coloca para a superação de limites pessoais ou do coletivo [...] Na verdade, há uma pedagogia presente na própria escolha das ações de cada momento, e também no jeito ou no processo de fazê-las. (CALDART, 2004, p. 397).

A práxis de Mariele, então, revela-se em processo de emancipação para os sujeitos envolvidos, com desenvolvimento de uma reflexão sobre a própria prática deles no assentamento como também em relação às conexões democráticas, em que

[...] os alunos devem ser incentivados a pensarem e atuarem coletivamente em suas comunidades, observando e participando das ações cívicas. Neste caso, conta positivamente a vida de pessoas que

se engajaram ou se engajam em movimentos sociais que exercem o papel de modelo e incentivo à participação democrática. (COSSON, p. 970).

Quando interpretamos o discurso de Frida e de Camponesa de que o ensino nos assentamentos deve preparar os sujeitos para a vida, e não somente alfabetizar, que eles sejam pessoas autônomas, e observamos os eventos e práticas de letramento dessas escolas; e ainda, quando analisamos o projeto de educação do MST, com toda sua força política, entendemos que o ensino para a emancipação acontece nos contextos em que a contradição social aparece nas práticas pedagógicas e nas reflexões advindas delas.

Tomamos como referência para pensar o postulado da contradição social em relação ao processo de emancipação, os estudos de Adorno (1995). Para o teórico da Escola de Frankfurt, a escola é um espaço preponderante onde a emancipação dos sujeitos pode se desenvolver, pois é lá que as várias dimensões da vida das pessoas são tocadas, sendo que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (ADORNO, 1995, 182). Assim, ganha bastante importância à figura do professor, do mediador, aquele que pode ser capaz de emancipar as inteligências, sabendo dos conhecimentos ensinados e dos conhecimentos que estão nas realidades dos aprendentes, podendo, ambos, construir espaços de autonomia e de valorização humana.

Aproximar os estudantes de temas que dizem respeito à coletividade, por meio de textos, discursos e atividades, representa um processo de desenvolvimento de letramento político, a partir da conceituação de Bernard Crick (1998), seja ele desenvolvido em qualquer coletivo que se propõe a tal finalidade. Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa impulsionam uma educação para a cidadania e para mediação entre o processo de responsabilidade com a vida pública, a partir do contexto dos estudantes.

A despeito da linha que liga os dois polos extremos (mínimo e máximo) para a aprendizagem da educação para a democracia, formulada por Terence H. McLaughlin e explicada por Cosson (2015), o letramento político, tomando como aspectos o ensino e o contexto, pode da seguinte forma ser observado na tabela abaixo.

**Tabela 11:** Aspectos “ensino” e “contexto” na tabela dos polos mínimo e máximo

ASPECTO	POLO MÍNIMO	POLO MÁXIMO

Perspectiva do ensino	Transmissiva e centrada no conteúdo e no professor.	Construcionista e/ou interacionista, centrada no processo da aprendizagem e no estudante.
Contexto	Indiferente (o que importa é o conteúdo a ser ensinado).	Sensível (o espaço e a cultura dos alunos fazem parte do processo), múltiplos lugares dentro e fora da escola. As estratégias são construídas conforma o contexto dos sujeitos envolvidos.

**Fonte:** Adaptação com base em Cosson (2015)

Podemos notar, então, que os sujeitos desta pesquisa, pelo que interpretamos até aqui, tendem a caminhar mais próximos do polo máximo, tendo como parâmetros os aspectos em análise. Dentro dessa mesma análise, a atuação desses sujeitos, ao construírem o engajamento dos estudantes em atividades concretas que carregam temas controversos e que os conduzem para experiências de participação democrática e cidadã, pode ser localizada no polo máximo da linha que analisa o aspecto de cidadania, com propósitos de bem comum, ao contrário do polo mínimo, cuja característica é a formulação definida legalmente pelo Estado.

Cabe ressaltar que essa linha que liga esses polos não corresponde a uma extrema polarização, pois as posições em sociedade não se apresentam fixas e imutáveis. As pessoas combinam aspectos desses campos e fazem um movimento (des)contínuo e de não fixação.

As ações dos professores participantes desta pesquisa, com suas variáveis e movimentos, conjugam o verbo da luta em suas práticas pedagógicas, tendo como discurso maior o Movimento Sem Terra. A contradição social de que nos fala Adorno (1995) é notada nas relações sociais que emergem das vidas dos sujeitos da educação das escolas em questão e, nesse contexto, as professoras promovem reflexões em torno de temáticas que se contrapõem: latifúndio x minifúndio; agronegócio x agricultura familiar; agrotóxico x sustentabilidade etc. Para o MST, a reforma agrária é a condição *sine qua non* para a efetivação da democracia e para uma transformação social e econômica do Brasil, passando pela negação do capitalismo e suas investidas no campo, como o latifúndio, o agronegócio e o agrotóxico. Sobre essa discussão, Frida comenta:

O conhecimento é pra vida, não só pra acumular bens e dinheiro. O capitalismo é muito cruel, e entra nas nossas escolas, na educação, de forma muito brutal, sabe... essa questão da formação, de preparar o aluno pro mercado de trabalho, é claro que a gente tem que preparar o aluno... mas tem que ser uma formação para além disso.

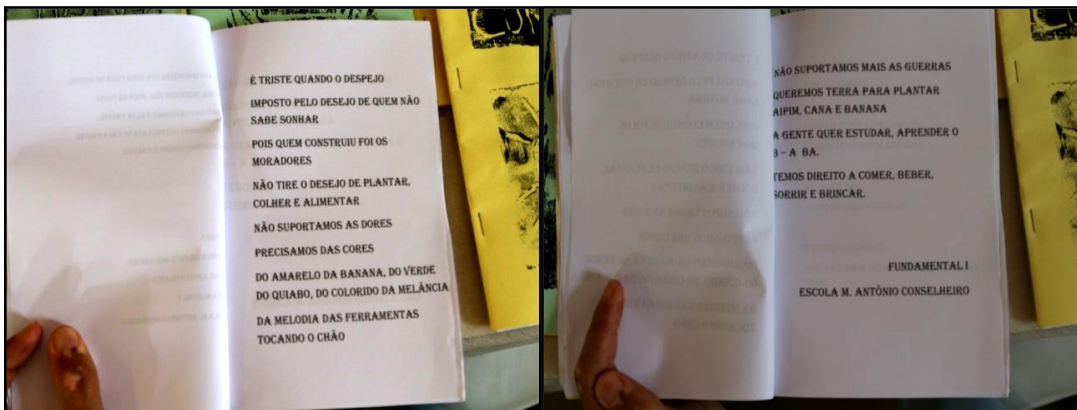
Frida faz uma crítica ao fato de que o capitalismo cria uma situação bastante negativa nas escolas, ao passar uma ideia de que o conhecimento é para enriquecer e que os estudantes devem ser tecnicamente ensinados para o mercado de trabalho. Por outro lado, ela defende um conhecimento que seja útil para vida, em suas dimensões, não somente para fins de acumular dinheiro e que o ensino é muito mais que preparar para formar mão de obra.

O discurso de Frida se junta a outros discursos que fazem críticas ao sistema capitalista e defendem uma educação que permita refletir sobre essas relações na atualidade, ao passo que “no reino do capital a educação é, ela mesma, uma mercadoria”, conforme aponta Mészáros (2008, p.16). A proposta de educação do MST, por exemplo, tece uma rede de discursos contrários às práticas capitalistas, ao defender, na práxis, um projeto de educação do campo, caracterizado por outra escola, outra educação e outra pedagogia, as quais carreguem a pertença ao campo, defendendo um projeto histórico e político de conhecimento que rompa com a lógica devastadora do capital.

O projeto político de educação do campo do MST “emerge na própria prática social e na expressividade das trajetórias de vida”, como afirma Souza (2012, p. 45). Assim, a teorização própria na construção do conhecimento, a existência de um intelectual orgânico coletivo de classe para a condução desse projeto, a importância da agroecologia como matriz formativa da educação do campo são aspectos caracterizados como aprendizagens construídas nesses anos de defesa e luta por uma educação do/no campo, e que ajudam a perceber a existência de um paradigma epistêmico do campo.

Nesse sentido, teve bastante significado teórico-prático o Projeto Cordel realizado pelas escolas dessa pesquisa, no qual as educadoras fizeram leituras, em sala, de poesias do poeta Patativa do Assaré e construíram com os estudantes cordéis sobre o campo, o MST e a escola, como este:

**Figura 19:** Cordel elaborado por Mariele e estudantes



**Fonte:** Foto do arquivo do pesquisador, produzida na Escola Antonio Conselheiro

O texto do cordel carrega vários significados que são marcas dos estudantes, o que demonstra uma sensibilidade docente para trabalhar essas questões e a produção textual. Aprender a ler e a escrever são processos que vão muito mais além do simples ato de codificar e decodificar. Existem intenções nos textos e, portanto, não fogem às questões ideológicas nele veiculadas. Para tanto,

O trabalho com textos e gêneros [como cordel] devem gerar movimentos de ação em direção da realidade que circunda o estudante, o que significa assumir que o conhecimento produzido na escola deve estar voltado para que seu estudante possa intervir na realidade, que o material apreendido em sala de aula possa ser usado para a construção da vida. (CAMPOS, 2003, p. 164).

O Texto é um espaço de construção de sentidos que revela os projetos de letramento em disputa na sociedade. No caso do MST, o contexto maior ao qual pertencem os textos é caracterizado por aspectos ideológicos que projetam uma educação vinculada à causa Sem Terra, ao contexto dos assentados, por meio de uma postura crítica.

Retomando a relação do MST com uma crítica ao capitalismo, destaca-se aqui a declamação e dança da música “Assim já ninguém chora mais”, de Zé Pinto (ver anexo 04), realizada por estudantes e a professora Jaci Rocha, na Feira do Conhecimento (Diário de Campo, 10.12.19), evento que finalizou o cronograma de projetos das escolas e contou com apresentação de trabalhos de cada escola, tanto por estudantes do Ensino Fundamental I, como pela EJA e Educação Infantil. Cada canto do galpão do assentamento Eldorado reuniu produções de cada unidade escolar.

A Feira do Conhecimento foi um momento de celebração das atividades que as escolas construíram ao longo do ano, com bastante música, poesia, dança e com a participação dos pais dos estudantes, muito dos quais são estudantes da EJA. Além

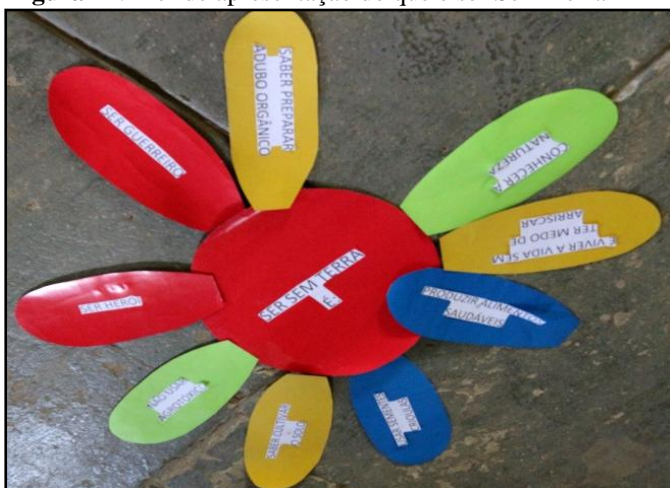
disso, a ornamentação do local foi um destaque à parte, com as cores do MST, com símbolos e com produtos alimentícios dos assentamentos. Toda a arrumação, com objetos, alimentos, símbolos e cartazes tem um significado profundo para todos os sujeitos envolvidos, porque nasceram da prática, do trabalho, de uma política e da construção de uma memória.

**Figura 20:** Hino do MST cantado por todos os participantes do evento



**Fonte:** Foto dos arquivos do pesquisador, produzida na Feira do Conhecimento, em 10.12.19.

**Figura 21:** Flor de apresentação do que é ser Sem Terra



**Fonte:** Foto dos arquivos do pesquisador, produzida na Feira do Conhecimento, em 10.12.19.

Na primeira imagem, vemos professoras, estudantes e pais em uma apresentação sobre a bandeira e o hino do MST na Escola Antonio Conselheiro. A segunda imagem, que representa uma flor, foi produzida e apresentada por estudantes e a professora Camponesa, com a seguinte frase no centro: “Ser Sem Terra é”. Nas pétalas estão o complemento da oração: “Saber cultivar o solo”; “Ser herói”; “Ser guerreiro”; “Não

usar agrotóxico”; “Saber cultivar o solo”; “Usar sementes crioulas”; “Produzir alimentos saudáveis”; “Conhecer a natureza”; “Saber preparar adubo orgânico”; e “É viver a vida sem ter medo de arriscar”. A oração “Ser Sem Terra é”, evidencia a ação da escola com vistas a valorizar os seus sujeitos aprendentes e também para marcar politicamente os atos de letramento desenvolvidos nesse espaço.

É uma demanda das escolas de assentamento permitir às crianças, nos espaços de socialização, “vivenciar a pedagogia do Movimento desde as características, necessidades e desafios próprios de seu atual tempo de vida, e através de momentos específicos de convivência com seus iguais” (CALDART, 2004, p. 384). A escola pode ser esse espaço onde essa socialização poderá acontecer.

As escolas, com isso, conduz a infância para que ela não seja simplesmente um tempo de preparação para a vida adulta, como assim ela é considerada na concepção do projeto moderno (ARENHART, 2007, p. 32), nem que seja percebida somente como tempo de formação de pequenos militantes do MST. Preza-se, então, pelo encontro da infância com as dimensões que constituem a vida humana, nos espaços em que as crianças estão inseridas e em movimento.

Toda a produção artística realizada pelos sujeitos desta pesquisa com os estudantes, através das danças, das declamações, das poesias, das músicas; os símbolos do Movimento que referenciavam; as leituras que fizeram e problematizaram; os textos que produziram com eles; os discursos que proferiram; tudo isso representa a produção da vida nas escolas, a produção de uma política de transformação social, entendendo, com isso, que a ação política se dá no espaço público, na comunidade. É, portanto, “a presença enérgica de cada pessoa na vida comunitária” (CLÓVIS FILHO, 2018, p. 9). Essa concepção é proporcional ao pensamento de Aristóteles, filósofo ateniense que dedicou energias para pensar a política nos tempos da Grécia Antiga e que funda um conceito que se reverberou em discussões sobre o tema: a preocupação com a cidade. Numa linguagem mais contextualizada, seria a preocupação com a comunidade, com o bem comum.

Os estudos em sala de aula, as ações nas datas comemorativas, como as que foram apresentadas aqui, e outras, como o estudo sobre Nelson Mandela realizado por Perseverança e estudantes, ou o trabalho de campo desenvolvido por Jaci Rocha, e, sobretudo, os projetos temáticos que foram construídos durante o ano, com suas leituras e produções artísticas imagéticas e escrita, constituem, no nosso entendimento, eventos

de letramentos políticos, visando a uma educação para a cidadania e para a democracia alicerçados num projeto de letramento do MST, com seus movimentos e diálogos.

No próximo capítulo, trataremos do trabalho e do lugar que os sujeitos desta pesquisa ocupam como educadores, em escolas de assentamentos do MST, suas concepções sobre ensino, seus entendimentos sobre o Movimento Sem Terra e suas identidades como educadoras no MST.

## **6 SER OU NÃO SER PROFESSORA DO MST: IMPLICAÇÕES DOS LETRAMENTOS POLÍTICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO MST EM ÁREAS DA REFORMA AGRÁRIA**

[...] Caminheiro, companheiro, só caminho é  
o que há: caminho que a gente é, caminho  
que a gente faz! Por ora, isso é o que há...  
mas, um dia o mundo vira  
E tem o que haverá!  
(Dom Pedro Casaldáliga)

O presente capítulo busca interpretar e analisar os discursos dos sujeitos dessa pesquisa a partir de algumas categorias de análise, cunhadas a partir das próprias transcrições, tais como: visão sobre o MST, prática docente, condicionantes históricos, formação, relação com os sujeitos aprendentes e relação com a educação do MST. Esses elementos, implicados nos letramentos políticos que as professoras desenvolvem, constituem aspectos para problematizar um eixo maior que os aglutina: o fazer/lugar desses sujeitos nas escolas em que trabalham.

Essa discussão nos levou a identificar e analisar um complexo processo de constituição de identidade dos sujeitos desta pesquisa. O movimento de investigação permitiu reflexões colaborativas sobre a prática docente e debater os discursos sobre o que pensam a respeito de suas práticas de letramentos políticos e o lugar onde estão, pensando num projeto maior de educação do MST.

Ajuda-nos, nesse ponto da discussão, as elucubrações de Stuart Hall (2015), para quem o mundo pós-moderno é caracterizado pela descentração dos sujeitos e pela crise de identidade que existe nas relações humanas, o que o faz criticar qualquer visão essencialista ou fixa de identidade. Para o teórico dos estudos culturais, os sujeitos são construções históricas e, dessa forma, suas identidades são construtos variados, em movimento e contraditórios. Dessa forma, pensar o entrelaçamento de identidades requer o entendimento de que elas não existem em caráter de anulação, mas de encontros, desencontros e projetos.

A forma como nos vemos e situamos no mundo é definida pela nossa interação com o outro, num processo de conscientização de si e do outro. As nossas construções identitárias, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas, isto é, nossas identidades são frutos de nossos envolvimento em determinados discursos. Segundo Lopes (2002), o discurso é uma construção social que se desenvolve a partir de significados e envolvimento com outros em circunstâncias culturais, históricas e

institucionais particulares. Dessa forma, alteridade e contexto são dois elementos que constituem os discursos.

Essas questões nos ajudam a realizar o movimento a que nos propomos neste capítulo. Integram essa discussão as referências que discutem o trabalho docente em escolas do MST, a formação do professor em áreas da reforma agrária e a constituição de uma identidade docente nesses contextos.

Os sujeitos, sobretudo as professoras, lidam com um cenário de sala multisseriada, implicando numa complexidade didática para realizar o processo de ensino e aprendizagem, a partir dos letramentos políticos. Em geral, elaboram assuntos comuns a todos os estudantes e, normalmente, dividem a sala em pequenos grupos, numa estrutura seriada de núcleos correspondentes às séries. Sobre isso, Camponesa diz: “[...] uma turma de multisseriado é muito difícil pra você conseguir adequar o conteúdo a cada nível, atividade, diferença de aprendizagem de cada um, você tem que rebolar, mas dá certo”. Ela, assim como as outras professoras, elaboram um plano de aula que dê conta de todos os níveis de ensino. Pelo que vimos, a condução das aulas através de leituras que dizem respeito às vivências dos aprendentes no assentamento ou temas que são do interesse do MST é preterida, pois, tende-se a unificar todos em torno de um eixo temático comum, voltado para a perspectiva do letramento que desenvolvem.

Para Santos e Moura (2012, p.141 grifos nossos), geralmente, “são destinados para lecionar nessas turmas [multisseriadas] professores que são considerados ‘inaptos’ para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou, muitas vezes, por ‘vingança’ e perseguição ‘política’”. Em face do exposto por Santos, declaramos que as professoras que trabalham nas escolas, *loci* desta pesquisa não se encaixam em nenhuma das situações, pois, pelo que identificamos, houve um trabalho da direção das unidades para escolher os profissionais que iriam lecionar nas referidas escolas. A escolha passa primeiro pelo conhecimento da própria diretora, que indica o nome à coordenação do MST. Após isso, a coordenação realiza uma entrevista e avaliação com a pessoa indicada para, posteriormente, oficializar o nome junto à Secretaria de Educação do Município.

Esse não é um processo único na formação do quadro de professores das escolas de assentamentos do MST. Na verdade, em geral, os municípios destinam os professores para essas áreas e, em seguida, o Movimento tenta formá-los em suas pedagogias. De qualquer modo, a diversidade de professores, originários da cidade ou

mesmo do campo, os condicionantes formativos de cada um e a disposição para o trabalho contribuem para um resultado também variado. Caldart (1997, p. 57), em estudo sobre a formação de educadores e educadoras do MST afirma:

Somando-se a esta multiplicidade de origens, de condições, de preparo, a distância geográfica que este pequeno universo (relativamente pequeno) compreende, que além de grande também é diversa, temos como resultado um conjunto de educadoras/es e práticas pedagógicas, igualmente diverso, heterogêneo e em movimento.

Assim, o desafio do Movimento passa pela escolha das professoras e professores, pela formação e pelo desenvolvimento de uma pedagogia própria, dado que o movimento docente nas escolas tem sido, muitas vezes, contraditório e tenso, tendo em vista o trabalho que realizam a partir dos atos de letramentos que emergem das políticas do MST.

Os sujeitos que são destinados às escolas de áreas de assentamentos carregam suas histórias e concepções de mundo. Nesse sentido, os professores e professoras carregam também suas visões sobre o MST, o que implica ou não na realização de um trabalho emancipatório engajado na luta pela terra. Os discursos das entrevistadas transitaram por questões diversas, como no de Camponesa:

Sempre tive um olhar diferenciado para o MST, não por convivência, mas, por ouvir falar. Muitas vezes, a gente tem um olhar sem conhecer. Então, quando eu passei a ser professora no MST, eu percebi que ele tem uma educação diferenciada sim. A gente tem uma visão que é tipo guerra. Quando a gente passa a conhecer, a gente percebe que eles só reagem à violência.

O discurso de Camponesa é recorrente na visão de muitas pessoas, tanto por ignorância ou por negação da luta pela reforma agrária. Dizer que o MST defende a guerra é fruto de um discurso midiático maior que não admite o fim do monopólio das terras. Ao desenvolver o seu trabalho numa escola de assentamento, a professora passou a enxergar o Movimento de outra forma. Além disso, ela expõe um aspecto que foi bastante comum nos discursos das outras professoras: que a educação do MST é diferenciada.

Em trabalho de pesquisa sobre o tratamento dado pela mídia ao MST, Ferreira (2012, p. 147) comenta que “o discurso veiculado pela mídia nos revela a tendência de a imprensa noticiar os fatos a partir de construções semanticamente negativas do Movimento, que direcionam a opinião pública sempre contra, sem que, na maioria das vezes, seus integrantes tenham o mesmo espaço para se defenderem”. Dessa forma, boa

parte da população, sem uma experiência de letramento crítico, elemento proeminente nos letramentos políticos do Movimento Sem Terra, reproduz somente a visão da parte que defende o latifúndio e que considera violência uma “invasão de terras ou prédio”. Boa parte da mídia tem vinculação com latifundiários e esferas do poder econômico que não vê com bons olhos a reforma agrária.

Por isso, defendemos o acesso ao conhecimento de modo amplo e experiências de leitura que promovam a criticidade, haja vista a sua importância para processos de autonomia, esclarecimentos e mudanças de opiniões, como a que aconteceu com Camponesa.

Ao contrário de Camponesa, que não tinha, até então, uma experiência no MST, Mariele tem um percurso diferente, pois, ela já tinha uma história em acampamentos e assentamentos. Declara ela:

Um dia falaram pra mim: a luta Sem Terra não para nunca, porque, assim, você luta, você consegue, mas você tem que continuar na luta pra que outras pessoas conquistem também. Daí eu comecei a participar dos congressos, dos encontros, e fui me apaixonando, né... Eu continuei na luta e não pretendo sair, porque a gente se ajuda, mas a gente precisa continuar ajudando outras pessoas naquela conquista, é questão de democracia também, quando você vê tantas pessoas sendo injustiçadas...

Entendemos, do discurso de Mariele, que ela tem uma identificação forte com o Movimento, que através de participação em eventos do MST, ela foi se apaixonando pela luta por terra, que não se resume a possuir a terra, mas, lutar para que outras pessoas também a tenham.

Notamos, ainda, no discurso dessa professora, o processo pelo qual a condição pela qual uma pessoa denominada de sem-terra se transforma em um sujeito político Sem Terra, conforme nos indica Caldart (2004). A luta não para com a conquista de uma gleba num assentamento, pois, existe um grande percurso pela frente, com outras demandas. É o que diz a letra da música de Ademar Bogo: “Quando chegar na terra / lembre de quem quer chegar / Quando chegar na terra / lembre que tem outros passos pra dar”.

Além disso, muitas vezes, o Estado, ao declarar uma área de assentamento, faz “um tipo diferente de reforma agrária, descentralizada e operada com mecanismos de mercado”, como explica Branford e Rocha (2004, p. 271) em análise da política agrária de Raul Jungmann, Ministro do Desenvolvimento Agrário e Ministro Extraordinário de Política Fundiária do governo FHC (1997 a 2002).

Igualmente a Camponesa, Frida entrou no MST para trabalhar com a educação, mas, admite que não tinha uma opinião formada sobre ele e foi, segundo ela, através de encontros e atividades, que ela passou a conhecer e a se identificar com a luta Sem Terra, como está no seu discurso:

Pra mim, é mais que uma missão mesmo fazer parte do MST, porque não só identificar com a causa, mas é saber que a nossa vida tem uma história, a gente precisa deixar nossa história e nessa história a gente precisa contribuir. Então, contribuir para o setor de educação, para o MST, é muito importante na minha vida.

Frida vê como missão o seu trabalho no MST e declara que esta missão está incorporada a sua vida, a sua história. Interpretamos desse discurso que essa professora adquiriu a leitura da missão com sua prática na educação do MST e com uma reflexão do seu percurso de vida. Tem, portanto, uma consciência de si e uma consciência coletiva. É um exercício dialético de pensar a própria prática, entendendo que: “A consciência é condicionada pela realidade, a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos”, conforme assinala Freire (1981, p. 69).

A consciência de que nos fala Freire é uma expressão da reflexão sobre a prática, condicionada por fatores tanto individuais como coletivos. No caso dos sujeitos desta pesquisa, o envolvimento com a educação do MST, com as leituras sobre o Movimento e com a própria experiência da produção textual em sala de aula foram os fatores decisivos para a formação dessa consciência, tal como vimos em Frida. É o refletir sobre a prática também que as fazem confrontar o trabalho que realizam com o projeto de educação das escolas da cidade, como podemos notar no discurso de Jaci Rocha:

Eu procuro muito trabalhar a realidade deles, a gente pega um pouco do que eles vivem no dia-a-dia pra trazer pra sala. Porque a gente tem uma pegada diferente, porque eu já estudei em escola do campo... e logo quando eu cheguei aqui em Santo Amaro e fui estudar na escola da cidade era muito diferente. E eu acredito que isso acontece com eles quando eles saem daqui e vão para as escolas lá de Santo Amaro.

Jaci Rocha, nesse recorte discursivo, relata um aspecto do seu trabalho, que é o de valorizar a realidade, o contexto dos estudantes, e o confronto com a condição desses estudantes, do campo e do MST, ao chegarem às escolas da cidade. Como as escolas do MST só abarcam a escolarização até o ensino fundamental I, esses estudantes precisam ir para a cidade, ao ingressarem no 6º ano, e terão que enfrentar ensinamentos descontextualizados das suas causas e de seus lugares.

Diante do discurso de Jaci Rocha, acreditamos ser oportuno questionar: qual o grande entrave pelo qual professores e professoras, espalhados pelo país, não realizam um ensino que leve em conta a vida dos sujeitos aprendentes? Quais as dificuldades? Qual estrutura poderia ajudar nesse sentido? Como fazer? Não temos respostas prontas, mas temos indícios de que é possível realizar uma educação que promova a vida das pessoas. Existem experiências educativas espalhadas em vários espaços, como o do MST. Acreditamos que muitas ações dependem não apenas de uma estrutura escolar boa ou de recursos tecnológicos modernos, mas de vontade, atitude, de querer assumir uma causa, uma missão, uma política, um projeto que envolva escolhas de leituras e de produção textual para que estudantes e professores construam processos de ensino e de aprendizagem mais significativos.

Muitas vezes, a educação do campo é vista como atrasada ou deficiente, e a estrutura multisseriada das escolas é entendida como um entrave forte para qualquer professor; porém, diz Arroyo (2011, p. 83) sobre essa estrutura: “Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana”. O alerta de Arroyo nos ajuda a perceber que junto à defesa de uma educação do campo, nesse espaço há experiências inspiradoras e que podem colaborar para modificar posturas pedagógicas em sala de aula, inclusive para pensar outras metodologias de alfabetização, outros tempos, formatos e espaços escolares.

Ainda sobre o confronto entre as escolas dos assentamentos e as escolas da cidade, Irmã Doroth argumenta:

Eles fazem uma maquiagem, sem tá preocupado com a educação, se o aluno aprendeu, não só conteúdo, mas até a maneira de um cidadão eles não se preocupa, e nós se preocupamos, porque a gente tem que criar para o mundo, não criar pra gente, ensinar para o mundo.

O discurso de Irmã Doroth é mais enfático em dizer que, ao contrário do que elas fazem nas escolas dos assentamentos, nas escolas da cidade não se tem preocupação com a preparação dos estudantes para serem sujeitos cidadãos do mundo, para serem pessoas conscientes dos desafios que irão enfrentar. Essa crítica enfática de Irmã Doroth tem uma relação direta com defesa da qualidade do trabalho que as professoras desenvolvem nos assentamentos. Entretanto, vale ressaltar que a preocupação a que ela se reporta também existe na atuação de muitos professores das escolas da cidade, motivo pelo qual não podemos generalizar esse fato observado pela professora.

As palavras de Irmã Doroth chamam atenção para um problema recorrente nas escolas brasileira, a falta de compromisso com o ensino de muitos profissionais. Diante das condições insalubres, da falta de recursos e dos desafios inerentes à profissão, “com extrema frequência ou ilimitada ignorância, muitas vezes o professor mente quando diz que ensina, e mente muito mais a escola quando finge acreditar que em seus espaços os alunos aprendem” (ANTUNES, 2013, p. 9). Nesse sentido, o insucesso escolar que, em grande medida, é resultado das condições socioeconômicas, culturais e de exclusão social existentes na vida dos sujeitos aprendentes, poderia ser amenizado se a atuação docente e a escola dedicassem mais atenção e esforços aos processos de aprendizagem, considerando essas condições.

Entendemos que não é a quantidade de assuntos dados que vai definir o sucesso escolar, exatamente porque o processo de aprendizagem não acontece da mesma forma entre os estudantes; e, além disso, a própria concepção de sucesso ou fracasso depende do que se deseja com a educação. Assim, comungamos com o argumento de Hooks (2017, p. 59) de que “idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo.” Portanto, acreditamos que a finalidade do ensino deva ser o desenvolvimento dos sujeitos em termos de apropriação do conhecimento e formação humana para a vida coletiva. Preparar para a vida, como disse Irmã Doroth.

No caso do MST, o objetivo da educação é preparar os estudantes para, através do conhecimento nas escolas, entenderem a sua luta, refletirem sobre os temas que são da sua agenda teórica, compreenderem as bandeiras de defesa do Movimento e que se transformem em militantes. No discurso de Camponesa essa ideia ganha sentido: “[...] há nas escolas uma preocupação de ensinar os meninos desde pequeno a serem militantes, o que é lutar pelos seus direitos, o que é lutar pela terra”. Ela destaca três aspectos dos letramentos políticos desenvolvidos no MST, a militância, a luta pelos direitos e a luta pela terra, que, juntos, buscam formar o cidadão-militante que o Movimento deseja, a partir da educação. Nesse sentido, Bezerra Neto (1999, p.87) assinala que

As práticas dos movimentos educam para a participação social, aumentando no trabalhador o seu grau de consciência e transformando-o num cidadão-militante em defesa dos interesses das causas revolucionárias maiores, tendo em vista o que realmente

importa para o MST: a construção e reconstrução permanente de relações sociais mais justas e dignificadoras da nossa humanidade.

Dessa forma, o Movimento Sem Terra entende que todos os seus espaços formativos devem contribuir para a construção de sujeitos cidadãos e militantes. Ou seja, que reúnam a capacidade de refletir sobre a sociedade, que defenda seus direitos e que permaneça na luta pela reforma agrária e transformação social. A escola é considerada um espaço preponderante para isso.

Podemos perceber também os três aspectos mencionados por Camponesa nos objetivos das escolas de assentamentos, expressos na primeira produção político-pedagógica sobre a escola, feita pelo Movimento:

Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares; Mostre a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade; e pense como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. Compare isto com os nossos Assentamentos. O NOVO já deve começar AGORA. (MST, 1991).

Notamos que esses objetivos estão esmiuçados em outros documentos do MST sobre a educação em assentamentos, alguns dos quais já apresentados aqui. Há neles uma conexão direta com o estudo sobre os letramentos políticos que temos problematizados nesse texto, uma vez que tais letramentos falam de práticas de leitura e escrita para o envolvimento das pessoas em espaços de participação social e em reflexões de temas controversos, que mexem com a coletividade, para fins de defesa da democracia e intervenção social.

Os discursos anteriores das professoras, indicando um posicionamento político e pedagógico, ao demarcarem as escolas do MST e as escolas da sede, são indícios de uma constituição de classe, traduzida em um planejamento autônomo, na formação de um currículo, a partir da prática nos assentamentos, mas que também partilha de ações comuns e cumprimento de um cronograma anual.

Cabe ressaltar que a tarefa de realizar um ensino que desenvolva os objetivos que estão no documento referido não é uma missão fácil, pois, envolve questões pedagógicas, como a disponibilidade de materiais e textos, recursos didáticos; questões estruturais, como melhores e mais espaços nas escolas; e o comprometimento das profissionais, que passam por uma formação anual. É preciso que se considere, ainda,

que parte delas não tem uma remuneração satisfatória e que também enfrentam as intempéries do tempo, quando chove nos assentamentos, para chegarem às escolas.

Em meio a esse contexto, Perseverança, Camponesa e Jaci Rocha falam das dificuldades que enfrentaram quando chegaram às escolas de assentamentos. Seus relatos revelam que, no início, essa proposta de ensino era uma novidade e que elas próprias precisavam conhecer para poderem reverberá-lá na sala de aula. Por isso, a formação dentro da área de reforma agrária é fundamental para o desenvolvimento dos letramentos alicerçados nos objetivos da educação e da política do MST em suas escolas. A teoria é muito importante, mas a própria prática em sala de aula e as relações com crianças assentadas permitem a elas compreender e refletir sobre muitos aspectos das escolas, nesses espaços, e de suas profissões. Permitem, numa realidade concreta, refletir sobre questões da educação, da sociedade e das escolhas epistemológicas e políticas que fazem e que influenciam suas práticas.

As narrativas, a seguir, colocaram-nos nesse patamar reflexivo: “Pra mim é uma experiência ótima porque eu aprendo bastante com eles” (Jaci Rocha). “Foi através da escola do MST que eu vim perceber que eu devia aprofundar mais na minha profissão” (Perseverança). Esses relatos fazem referência a duas questões importantes para se pensar um contexto de ensino e de aprendizagem mais significativos: professores e estudantes aprendem e ensinam mutuamente e a necessidade constante de ressignificação e de formação docente. Essas questões estão presentes no discurso de Camponesa:

Eu não sou daqui, não sou assentada, mas a gente acaba aprendendo, têm coisas aqui que os meninos é que me ensinam. [...] A convivência aqui na comunidade, sobre o que é ser uma criança do MST. O que é viver num assentamento. Às vezes eles comentam o que eles gostam e o que eles não gostam no assentamento, o que é diferente e o que não é. Eles ensinam como é trabalhada a terra, como é a criação de gado, o cuidado com a terra, porque é uma preocupação muito grande do MST a agroecologia. Eu aprendo mais de agroecologia com ele, eles me ensinam mais como ser uma criança do MST.

A narrativa de Camponesa, num aspecto mais geral, constitui aquilo que pode ou não acontecer com as educadoras/es que nunca tiveram experiências com assentamentos ao chegarem às escolas. “O professor que chega ao assentamento, oriundo de uma cultura urbana, pode escolher entre o desafio de apreender as relações que se passam no espaço do assentamento rural ou a acomodação diante dos desafios impostos pela realidade desconhecida” (SOUZA, 2012, p. 47); elas podem ignorar o que veem e

vivem, ou podem dar sentido e significado às suas práticas com a nova realidade, considerando as relações humanas que existem nas escolas dos assentamentos.

Quando afirmamos que nas escolas, *loci* desta pesquisa, há processos de letramentos que consideram a vida vivida nos assentamentos estamos dizendo que as educadoras têm uma práxis que fora gestada das relações sociais inerentes à realidade concreta de sujeitos que carregam cotidianamente as marcas nos corpos, nas roupas e nas linguagens de quem mora no campo e de que pertencem a um movimento social.

O discurso de Camponesa nos coloca diante de uma sala de aula que precisa manter relações humanas em que as hierarquias e as autoridades não acirrem imposições ou ameaças e que preze pela partilha de conhecimentos, afinal, tanto professores quanto estudantes aprendem e ensinam, com suas diferenças. Nas palavras da professora, interpretamos a defesa de ações contrárias ao ensino bancário de que nos fala Freire (1987), por exemplo, ao dizer que tem aprendido com o novo, que não é novo para os sujeitos aprendentes. É um encontro entre experiências históricas diferentes: a da professora que chega, com seus conhecimentos, e a dos estudantes, com outros enredos. Um encontro em que uma parte, consagrada historicamente como a detentora do ensinar afirma aprender cotidianamente com a outra.

Realizar letramento político no MST não se resume a estabelecer um ensino contextualizado e tornar-se aberto a aprender num contexto diverso, mas, necessariamente, passa por isso. Ao se aproximarem de uma educação com bases na reforma agrária, as educadoras têm demonstrado que determinantes concretos permitem a formação de uma consciência que impulsiona outras práticas. Num exercício dialético, portanto, “a consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo da vida real” (MARX, 2001, p. 19). O entendimento que Camponesa demonstra é o resultado de um diálogo entre ensino, aprendizagem e observação da realidade.

Cabe ressaltar que o movimento de Camponesa não pode ser entendido como regra geral; não estamos afirmando que quem já teve experiência com o MST irá desenvolver um trabalho melhor do que quem não teve. Os movimentos de educadoras e educadores de escolas de assentamentos não podem ser analisados de forma prévia ou com maniqueísmos, dado que cada pessoa faz percursos diferentes nas relações humanas.

Com isso, os letramentos políticos que as professoras desenvolvem, a partir das leituras que fazem, dos eventos de letramentos que organizam e das produções artísticas

e escritas que constroem com os estudantes, formam um complexo processo de ação-reflexão-ação que constituem a práxis pedagógica desenvolvidas por elas. Percebe-se que a promoção desses letramentos está centrada em demandas concretas dos sujeitos que estão imersos no exercício educacional de um movimento social.

Os letramentos políticos que as professoras desenvolvem constituem, então, instrumentos de ação e de reflexão sobre a prática, pois, permitem a elas imergir em leituras sobre a reforma agrária, democracia, direitos humanos, emancipação, participação popular e transformação social, temas fundamentais para o projeto de educação do MST.

Caldart (1997, p.157), ao explicar sobre a educação em áreas da reforma agrária, diz que nela há

[...] uma mudança essencial na própria concepção de educação, pelo menos em duas de suas vertentes mais conhecidas: aquela que defende uma independência da educação em relação ao seu contexto, entendendo-a como o reduto do pensar “científico”, necessariamente descolado das ações sociais concretas; e também aquela que, ao contrário, quer colar a educação às práticas sociais, mas de modo que ela se torne subserviente a interesses imediatistas, de grupos socialmente minoritários e elitistas.

Para essa estudiosa da educação do campo e do MST, ao se assumir o ensino com base na reforma agrária, assume-se, também, a luta por uma educação que leve em conta a vida dos estudantes, seu contexto, uma proposta que faz a acepção por uma classe, a dos trabalhadores. Além disso, que entende os educandos como aqueles que podem também ensinar. Há, nisso, não uma escolha puramente momentânea, mas uma opção político-pedagógico advinda de circunstâncias culturais e históricas.

Na Sessão Reflexiva II, Mariele afirma que “cada criança que vem à sala é um ser pensante, e a gente vai aprendendo com eles o tempo todo”. Os estudantes mexem com a dinâmica e a proposição das aulas. Ocorre que, muitas vezes, professores não estão dispostos a entender isso e a construir outras opções. Mariele explica sobre a mudança de planejamento das aulas, devido ao que os estudantes trazem para a sala. Ela evidencia que os estudantes não são uma tábula rasa, são seres que pensam e ensinam o tempo todo. Além de Mariele, outras educadoras destacaram na segunda Sessão Reflexiva que, através dos estudantes e com a prática, o planejamento da aula é constantemente reconfigurado e ganha novos caminhos com os conhecimentos e vivências que os estudantes carregam.

Podemos inferir que as práticas sociais existentes nas relações humanas que acontecem dentro dessas escolas produzem o desenvolvimento dos letramentos políticos na educação do MST e também formam o currículo, construído no fazer. Para Caldart (2004, p. 320) são as práticas sociais que formam o ser humano, “são relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino”. No processo de formação humana e de constituição dos sujeitos sociais, com uma memória coletiva, o MST movimenta valores culturais, símbolos e práticas da construção de si mesmo como sujeito político e que são, dadas as condições sócio-históricas, desafios de um percurso sendo produzido cotidianamente.

Os estudos de Caldart (2004) indicam que a escola de assentamento precisa compreender mais profundamente a sua própria pedagogia e garantir que a Pedagogia do Movimento esteja nas escolas. As ações, relações, símbolos, eventos constituem um ambiente educativo com diversos elementos pedagógicos que estão agarrados a perspectivas políticas históricas. A escola precisa potencializar a luta pela transformação da realidade atual do campo. Os letramentos políticos que são desenvolvidos pelas professoras do MST, tendo em vista o fortalecimento de uma educação para a cidadania, têm caminhado nesse sentido.

O MST fala também em um processo de ocupação da escola, que faz parte das vivências culturais do Movimento. Surge através de uma necessidade e se torna uma possibilidade de implementação de um projeto de formação escolar que reproduza a defesa da reforma agrária e que defenda o desenvolvimento de uma cidadania participativa nos processos pedagógicos.

Para tanto, o Movimento se debruça na tarefa de formar seus professores, pois, se esses sujeitos não abraçarem essa proposta, seu projeto de educação fica distante, não se materializa. Os sujeitos desta pesquisa se envolvem, durante o ano, com um processo particular de formação pela área da reforma agrária. As educadoras participam de 2 a 4 encontros mensais, organizados pela coordenação pedagógica e participam de encontros regionais de educadores e educadoras do MST. Os encontros mensais são tanto para estudos de documentos do MST como para planejarem atividades e projetos.

A educadora Camponesa destaca a importância dos encontros mensais da seguinte forma: “são importantes porque a gente estuda, discute e decide as coisas no coletivo. A coordenadora é bem receptiva, qualquer dúvida ela nos ajuda e ela participa de outros encontros do MST”. A partir desse depoimento, entendemos que há uma

relação de colaboração e ajuda interpessoal entre as educadoras importante para o desenvolvimento do trabalho de letramento que desenvolvem. Além disso, ela destaca a importância da coordenadora pedagógica na consecução das atividades e objetivos pretendidos.

O ambiente de colaboração entre os sujeitos demonstra a organicidade pretendida pelo Movimento, em que as decisões são tomadas em coletivo, cada um com as responsabilidades que lhes cabe. É o vínculo orgânico e a gestão democrática que estão expressos entre seus princípios pedagógicos, que estão no Caderno de Educação n. 8.

Corroboramos com o entendimento de que “a coerência entre o projeto educativo e a organização do trabalho pedagógico pode ser entendida como “divisor de águas” entre os projetos históricos que guiam os projetos de educação, e em última instância a organização do trabalho pedagógico” (JESUS; BEZERRA, 2019, p. 192-193). Assim, o trabalho pedagógico tem uma preponderância enorme para a “educação diferenciada” de que tanto as educadoras falam.

Numa das observações que fizemos, o coletivo das profissionais que atuam nas escolas fez a leitura e reflexão do Caderno de Educação n.1 (MST, 1992), *Como fazer a escola que queremos*, documento elaborado pelo setor de educação do MST. O material é uma continuação de outro documento, *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. O texto estudado apresenta sugestões e orientações de como construir um currículo contextualizado com a vida dos sujeitos dos assentamentos, tais como: ter claro bem os objetivos da escola; transformar a realidade em temas geradores; definir os objetivos específicos para cada unidade temática; prever as experiências de trabalho das crianças; escolher os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do trabalho ou do tema; pensar em como podem ser desenvolvidos os conteúdos na sala de aula.

Durante a reflexão, parte das educadoras chamou atenção para as dificuldades que ainda encontravam para desenvolver alguns temas em sala de aula e nos projetos específicos e falaram da importância dos estudos, nesse sentido. Outras comentaram sobre a participação ativa dos estudantes quando “os assuntos trabalhados são da vida deles”. Esse relato permite refletir acerca de ensinamentos que tocam os corpos e estão no chão que os estudantes pisam; que colocam em evidência seus conhecimentos, suas leituras de mundo (FREIRE, 1989) também. Dessa forma, “os alunos, mesmo quando versados em determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando

ele se relaciona diretamente com sua experiência” (HOOKS, 2017, p.118). Eles podem se interessar mais e participar ativamente das discussões.

Percebemos, então, que a perspectiva de letramento que fundamenta as práxis dessas professoras, a partir das leituras que movimentam junto com os estudantes e que envolvem toda a comunidade local, é instrumento de mobilização do interesse e participação dos aprendentes e se relaciona, em termos pedagógicos, com outros eventos de letramentos, como os encontros de formação de que as professoras participam.

Sobre o Encontro Estadual de Educadores e Educadoras do MST, que é realizado uma ou duas vezes no ano, geralmente, em Salvador, Perseverança declara:

A gente passa três dias estudando a realidade toda do que é ser Sem Terra, o que é ser estudante do MST, professora do MST, a importância do que é ser professora do MST, os cuidados que devemos ter, o compromisso, que é o principal, que devemos ter, se você assumiu aquilo ali, é um compromisso muito sério que tem que ter.

Souza (2012), estudando os marcos da luta pela escola pública nos assentamentos, diz que os encontros nacionais, regionais e estaduais são importantes espaços para pensar e elaborar propostas para a educação. Desde o primeiro encontro nacional, em julho de 1997, em Brasília, o Movimento tem realizado encontros que servem para partilhar as experiências das escolas nos assentamentos, para estudos sobre a organização da educação e para pensar formas de luta e novos caminhos.

Tanto esses encontros estaduais como os regionais e, sobretudo, os encontros formativos são espaços onde a coordenação pedagógica do Movimento desenvolve estudos com as professoras para possibilitar que elas se familiarizem com os conteúdos e demandas da educação do MST. A finalidade maior é que as reflexões, nesses eventos, possam se reverberar em práticas pedagógicas nas salas de aula das escolas dos assentamentos.

Essa demanda não é nova dentro do Movimento. Desde o início, houve o propósito de uma escola que fosse, além de espaço de formação, um instrumento para a luta política. Supostamente, pessoas de dentro do assentamento podem contribuir de uma maneira mais fácil para isso; todavia, em muitos lugares, não há pessoas habilitadas para atuarem nas escolas, o que demanda que o Movimento busque pessoas fora dos assentamentos. Esse fato gerou sérias contradições por conta do pensamento de muitos deles que eram contrários à luta do MST e, portanto, construíam discursos

preconceituosos contra o movimento. Nessa perspectiva, a situação que objetivava resolver uma demanda, criava um problema bem maior, pelo fato de existir alguém que seria porta-voz da formação no espaço escolar, atuando em favor de uma negação do próprio MST. Por conta disso,

Para viabilizar tal proposta e ser fiel à realidade dos assentamentos ou acampamentos, cujos temas deveriam ser bem conhecidos, o MST, por algum tempo, desenvolveu uma espécie de xenofobia maniqueísta, acreditando que somente quem morasse no assentamento, fazendo parte do MST, poderia ter capacidade para ser um verdadeiro professor sem-terra. (BEZERRA NETO, 1999, p. 51).

Entretanto, dada a falta de pessoas nos assentamentos que pudessem atuar como professores, a solução era realmente investir na formação das “pessoas de fora”. Por essas questões é que a formação dentro da área da reforma agrária é fundamental. As educadoras passam por estudos e são mobilizadas a conhecer e reproduzir a perspectiva educacional do Movimento. Além disso, as diversas Regionais do MST<sup>29</sup> mantêm articulações com coordenações pedagógicas, a fim de manter o vínculo entre a educação e a luta, em termos de organicidade.

Essas articulações, juntamente com a criação de cursos de magistérios, na década de 1990, com as primeiras turmas de Pedagogia, em parceria com algumas universidades, e com as atividades formativas de educadores contribuíram para o processo de estruturação do setor de educação do MST. Destacamos aqui, como acontecimento mais recente, o surgimento da Escola Nacional Florestan Fernandes.

A possibilidade de uma formação continuada anual das educadoras envolvidas nesta pesquisa é uma luta da Brigada Carlos Mariguela. Todavia, esbarra, muitas vezes, no fluxo de entrada e saída de professoras em cada ano letivo, pois, parte delas não tem vínculo efetivo de trabalho ou pode haver movimentações das profissionais para outras unidades escolares. Sobre essa situação, Campos (2003, p.97) alerta: “Disso decorre que o quadro de professores da escola, a cada ano letivo, pode estar sempre desnivelado quanto ao conhecimento de sua proposta pedagógica, e o processo de formação continuada fica prejudicado”. Então, os desafios do MST passam todos os anos pela negociação de profissionais, para diminuir a “rotatividade excessiva de professoras/es nas escolas de assentamento” (CALDART, 1997, p. 60) e para manter um vínculo duradouro com quem já tem realizado um trabalho significativo nas escolas. Esse é um desafio comum das coordenações e direção de escolas de assentamentos.

---

<sup>29</sup> Estrutura organizacional do MST segundo territórios de identidade pelos estados.

Entendemos também que a perpetuação dos letramentos políticos desenvolvidos nessas escolas dependerá, de maneira significativa, da manutenção dessas professoras e que elas contribuam para que os aprendentes construam uma consciência política militante, bem como possam, com suas ações, para além dos muros da escola, multiplicar e por em prática esses letramentos, possibilitando reverberações em novas práticas significativas de ensino e aprendizagem.

Retomando as narrativas dos sujeitos desta pesquisa sobre a formação na qual estão envolvidos, Frida, sobre o que representam os estudos que realizam, comenta:

Quando a gente luta pela emancipação do ser, do sujeito, é isso, é ele calcular a realidade, ele ser autônomo, ele consegue entender qual o lado da história que ele tá, é entender que existem duas classes, realmente, aqui no Brasil, duas classes antagônicas. E numa dessas classes, a gente deve entender de que lado a classe trabalhadora deve estar. E o professor e o aluno devem entender de que lado nós estamos. Então, quando o professor chega aqui, ele precisa compreender isso tudo, ele precisa compreender que a criança vem carregada de histórias, de vida, de vida das suas famílias, dos seus antepassados que lutaram, e eles conseguem compreender isso, e o professor não tem que ensinar só as letras, só as contas da matemática, ele precisa mediar de verdade, porque o aluno já vem cheio de sabedoria...

Entendemos que o discurso de Frida está carregado de sensibilidade para com os sujeitos da escola de assentamento. Percebe-se que ela possui um envolvimento forte com a luta pela terra e entende qual deve ser a postura do professor em sala de aula. Na entrevista, ela explica que a emancipação dos sujeitos deve ser o objetivo de ensinar e que isso é importante para uma consciência de classe tanto dos educadores como dos aprendentes, prezando pela valorização das histórias e das origens dos/as estudantes.

A relação que Frida faz entre emancipação e consciência de classe está embebida de uma referência em Marx, haja vista que, para o filósofo, a emancipação é uma ação de entender a realidade e compreender que nela existem classe sociais em disputa, e também condição, “como superação da estrutura de classes das sociedades” (LÖWY; DUMÉNIL; RENALT, 2015, p. 58). A emancipação, portanto, representa a superação de uma situação de dominação, de relações capitalistas, para alcançar uma condição de autonomia nas várias dimensões da vida humana.

Ante o exposto e a partir dos movimentos reflexivos que produzimos nesta pesquisa, interrogamo-nos: a formação das educadoras tem permitido a elas entenderem e relacionarem seus trabalhos com uma proposta emancipatória? As práticas de letramentos políticos, nas escolas *loci* deste estudo, têm levado os estudantes à

emancipação? Muitas vezes, nas observações realizadas, notamos uma grande vontade de realização de uma proposta de transformação humana e social, tendo por bases os sujeitos e a luta pela terra, e algumas ações ainda imaturas para a implementação do que elas se propõem a realizar. É bem verdade que, para esse fim, “são necessários os meios para qualificar e potencializar ao máximo iniciativas de um processo de educação que objetive a formação humana emancipatória” (GARCIA, 2017, p. 47). Porém, as tantas ações apresentadas, os atos de letramentos políticos que foram discutidos aqui, os discursos das educadoras e o que vimos demonstram um projeto em construção, que apresenta falhas, mas também um percurso sem o qual não se chegaria à emancipação dos sujeitos.

Frida entende também que tanto professores como estudantes precisam imergir no entendimento de qual lado das classes precisam se localizar, categoricamente, a classe dos trabalhadores, numa aproximação direta com a teoria marxista da luta de classes e consciência de classe (MARX, 1998). Ressaltamos que o MST, em vários boletins e cadernos de educação, faz referência a categorias desenvolvidas pelo filósofo da materialidade histórica.

Essa discussão é relevante para este estudo, porque esses aportes teóricos, através de leituras, discussões e práticas, nas escolas em que realizamos esta pesquisa, se manifestam nos atos de letramentos políticos que as professoras desenvolvem. Podemos notar isso nos eventos e práticas, aos quais nos referimos no capítulo anterior, que buscam problematizar as contradições sociais e construir uma consciência coletiva Sem Terra, assim compreendida por Bakhtin (2010, p. 35), para quem “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social”. E esse meio, coletivo, é constituído de características discursivas e práticas que condicionam percepções.

A consciência é, dessa forma, resultado de uma realidade concreta, construída através de signos ideológicos e estruturas sócio-históricas. Essa perspectiva de tomada de consciência está prevista entre os princípios filosóficos da educação do MST (Caderno de Educação n. 8), dentre os quais, destacam-se: Educação para a transformação social; Educação de classe; Educação para a ação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e Educação com/para valores humanistas e socialistas.

Se as educadoras estão desenvolvendo uma consciência de classe não é uma análise primária que irá definir, até porque cada uma faz um percurso específico. Mas,

os indícios apontam para uma aproximação gradativa e significativa, tendo em vista que existem variáveis humanas e formativas que influenciam nesse processo. Algumas expressões que as narrativas e as sessões reflexivas nos trouxeram nos ajudam a entender o movimento que fazem. Tais como: “educação diferenciada”, “nossas escolas”, “a gente dos assentamentos”, “lá fora”, “aqui dentro”, “outra pegada”, etc. Fora de contexto essas expressões não indicam nada, mas, como estão registradas em várias narrativas aqui não se tornam anacrônicas, contextualizam-se em relação às práticas de letramentos políticos que as professoras realizam. Compreendemos que evidenciam um sujeito coletivo, que inclui o eu mais a coletividade, aglutinador de princípios e orientações de um movimento social e que partilha de uma proposta educacional da reforma agrária.

A luta pela reforma agrária abriu espaços para pensar um projeto político de nação, a defesa da escola, uma concepção de educação que valorize os sujeitos do campo e as bases da educação do campo, com a cara e o jeito do campo. Toda essa discussão, que se materializa em práticas de letramentos políticos, coloca-nos diante de um projeto que não se resume a um movimento social, mas, a uma proposição de conhecimentos, valores e práticas acerca da defesa da educação do campo e, por conseguinte, uma educação de todos. Caldart (2011) apresenta algumas reflexões que nos ajudam a temperar essa discussão: a educação do campo se faz vinculada às lutas sociais do campo; a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos; ela identifica a construção de um projeto educativo; as educadoras e educadores são sujeitos da educação do campo.

A defesa dessa política acontece nos espaços de disputas e de conquistas, através dos sujeitos que prezam por princípios humanistas. Não se consegue alcançar os objetivos se a educação não for vista como um processo eminentemente político, que mexe com todos, mesmo que muitas pessoas não queiram. Mas, qual política se defende com a educação? Uma política da dominação? Da subalternidade? Com base em que ou em quais letramentos? Defendemos o inverso, o outro lugar, outros sujeitos e outras pedagogias, referenciando Arroyo (2014). A questão que determina é o que queremos com a educação, com a educação do campo, por exemplo, e o que faremos. Nesse sentido,

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como

não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p. 22).

Freire chama atenção para o fato de que a sala de aula é um espaço de poder, de conquistas, de intenções, pois a prática docente é processo que se reveste de escolhas epistemológicas e políticas. Então, ao desenvolverem uma perspectiva de letramento que privilegia leituras de temas necessários ao MST e práticas engajadas na história e na luta Sem Terra, as professoras colaboradoras desta pesquisa estão assumindo uma política de educação em áreas da reforma agrária.

Nessa discussão sobre educação e política, Saviane (2018, p. 68) enuncia: “trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social”. São, portanto, elementos diferentes, mas, inseparáveis. Mais que isso, a questão nodal está expressa nas palavras de Freire; é necessário, pois, que se assuma um posicionamento definido com a prática educativa. Ter a consciência de uma classe, conforme Frida expõe, é fator que vai ao encontro disso.

Falar de política<sup>30</sup> é mexer nos interesses das pessoas, nos espaços de decisões e nas relações de poder que existem na sociedade, aspectos que são acionados porque dizem respeito à comunidade, ao espaço público. De igual forma, movimentamos, ao falar e fazer política, concepções de democracia, cidadania e que tipo de cidadão temos sido. O MST entende que a luta pela reforma agrária pressupõe a defesa da democracia e transformação social, que é algo bem maior, pois, mexe na estrutura do país. Para tanto, a educação se torna fundamental para desenvolver a cidadania entre os estudantes e formar cidadãos ativos e participativos. Como construir isso é o que move as reflexões em torno dos princípios pedagógicos defendidos, dos conteúdos e quais textos serão utilizados.

O letramento político que trouxemos a partir de Cosson (2010, 2011, 2015) trata desses assuntos e questões necessárias a uma educação para a democracia. São práticas sociais (e pedagógicas) de uso da leitura, escrita que focalizam a participação na vida pública, pensada aqui não como a capacidade de votar e ser votado, mas como envolvimento nos coletivos e grupos que pensam e tentam modificar a sociedade, e nas

---

<sup>30</sup> Pensar nessas questões e tomar o desafio de realizá-las é se filiar a uma perspectiva política de promoção do bem comum, que é uma concepção diretamente proporcional a uma narrativa cristã católica, dado que na origem e nas construções de símbolos, músicas e reflexões há uma influencia enorme da teologia da libertação, corrente católica que une fé e política e que defende a participação social e envolvimento com as questões públicas nos espaços de decisões das comunidades, municípios.

discussões sobre cidadania e transformação social. Dessa forma, compreendemos que a expressão ‘letramento político’ possui um campo que o especifica, que o diferencia no conjunto dos diversos letramentos.

De modo particular, a problematização que temos feito aqui incorre em pensar esses letramentos em escolas do MST, entendendo a proposta de educação do MST como um projeto de letramento, e percebendo que os sujeitos colaboradores desta pesquisa produzem esses letramentos em suas práticas pedagógicas. Mas, o que essas educadoras disseram a respeito dos letramentos que desenvolvem em sala de aula? Esse questionamento advém de outras questões da sessão reflexiva 3. Mais do que respostas, a intenção foi mobilizar reflexões entre os sujeitos, uma vez que o campo científico dos letramentos ainda era incipiente para eles.

A partir das leituras e discussão que fizemos, algumas delas comentaram: “o que eu mais faço é o letramento literário, político e tradicional” (Mariele); “acho que o letramento crítico, o político, tradicional e literário” (Jaci Rocha); “o político é mais forte, mas fazemos também o letramento digital” (Camponesa); “a depender do momento fazemos o político, literário, crítico e o tradicional” (Perseverança). As falas delas demonstram, portanto, que o trabalho que fazem transita por vários tipos de letramentos, dependendo das práticas de leitura que irão movimentar. Isso fica evidente na fala de Frida:

[...] eu acho que aqui nas nossas escolas a gente perpassa por todos esses tipos de letramento. Por mais que a gente não tenha acesso à internet a gente trabalha o letramento digital. Quando a gente trabalha o grito de ordem, a formação, quando se trabalha a questão do agrotóxico, tanto ele [o letramento] é político, mas também ele é literário, pelo jeito da leitura que a gente trabalha. Então, nas nossas escolas, a gente faz todos esses tipos de letramento. E a gente percebe como o letramento é importante para nossas vidas.

A professora identifica que, nas escolas do MST, há uma mistura de uso de letramentos, através das leituras e temas que são privilegiados, permitindo, com isso, entendê-los como “fenômeno social complexo e heterogêneo” (TERRA, 2013, p.30). Por conta dos seus interesses e suas imbricações humanas e discursivas, os letramentos fazem movimentos interconectados, não isolados em suas dimensões ou adjetivações. Frida entende que o letramento literário é desenvolvido quando se busca discutir alguns temas, os quais estão ligados com o letramento político, a partir de gênero textual mais poético, narrativo.

Esse movimento múltiplo que as educadoras constroem com seus estudantes ajudam a configurar um currículo com bases nos sujeitos e nos conhecimentos que são construídos cotidianamente (ARROYO, 2014), sendo não uma alternativa ao currículo do município, mas, a ressignificação dele, com outros letramentos, políticas, objetivos e sujeitos.

As educadoras relataram, na sessão reflexiva 2, que a Secretaria de Educação Municipal tem frequentemente procurado a coordenação das escolas dos assentamentos para participarem dos encontros de formação e dos projetos que são desenvolvidos nesses lugares. Sobre isso, Frida comentou: “o município busca conhecer a forma como as nossas escolas atuam durante o ano e compreender quais são as práticas que realizamos nos eventos pedagógicos”. Comentou, ainda, que tem participado de uma formação no MST sobre o método “Sim, eu posso!”<sup>31</sup>; que, no último encontro, em novembro de 2019, realizado no Estado do Maranhão, duas representantes do município foram participar e conhecer o método junto com ela; e que tem mobilizado a Secretaria de Educação para implantar a disciplina de Agroecologia nas escolas, em termo curricular.

Esse fato não acontece de maneira isolada, nas terras de Santo Amaro; muitas secretarias de municípios brasileiros “têm procurado o MST para discutir sua proposta pedagógica, porque entendem que a experiência educacional do Movimento pode ajudar também na sua realidade específica, especialmente quando se trata de municípios predominantemente rurais” (CALDART, 2004 p. 285). Isso pode ser percebido também na fala de Irmã Doroth: “A secretaria tem percebido o nosso desempenho nas avaliações do município e tem o interesse de nos conhecer.” Em observação, constatamos a presença de três representantes da secretaria municipal de educação na Feira do Conhecimento, realizada pelas escolas.

Percebemos que a relação de representantes da secretaria de educação de Santo Amaro com as escolas do MST não é atravessada por uma imposição curricular de uma

---

<sup>31</sup> O “Sim, eu posso!” é um método de alfabetização de jovens e adultos criado pela educadora cubana Leonela Inés Relys Díaz e desenvolvido pelo IPLAC (Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba) e aliado aos círculos de cultura da pedagogia de Paulo Freire. No Brasil, ele é aplicado, em alguns lugares, pelo setor de educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). O método tem como ponto de partida o estudante e está dividido em três etapas: treinamento, ensino de leitura e escrita e consolidação. Segundo o Jornal Brasil de Fato (07 de fevereiro de 2018), “atendidos pelo projeto Sim, Eu Posso, do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) em parceria com o governo do estado, 15 municípios da região estão alfabetizando mais de 20 mil jovens, adultos e idosos com base num método cubano que tem revolucionado a vida de personagens simples do interior do estado”.

parte a outra, visto que o setor da administração tem demonstrado interesse em conhecer e aprender com as pedagogias do Movimento. Essa atitude constitui uma iniciativa valiosa em termos de mudança em projetos educativos, pois, revela uma vontade de transformação da prática e de experimentar ações que têm tido resultado, não só quantitativamente, mas, principalmente, no desenvolvimento da promoção dos sujeitos aprendentes.

Esse fato demonstra que o currículo, no contexto do MST, é, sem dúvida, espaço de luta, de conquista, projeto político, com o objetivo de mobilizar as práticas curriculares e objetivos pedagógicos aí desenvolvidos para outros espaços, uma vez que suas ações buscam transformar aspectos da coletividade.

O MST estabelece entre seus objetivos que professor e professora devem ser militantes, que, segundo o Boletim de Educação n. 1, *Como deve ser uma escola de assentamento*, significa possuir os seguintes atributos: pertença ideológica, clareza política, consciência de classe, amor pela causa do povo e crença profunda no seu trabalho e disciplina pessoal. Ao longo do tempo, o Movimento vai assumindo novas demandas e atualizações que contribuem para transformações nas características da militância. A aprendizagem de alguns temas ganhou destaque nesse processo, implicando em estudos e reflexões como fatores proeminentes.

O percurso dos sujeitos desta pesquisa em escolas de assentamentos compreende caminhos, ao mesmo tempo, diversos e comuns, tendo em vista as origens de cada um, suas formações, reflexões, objetivos, leituras e envolvimento com uma educação na reforma agrária. Realizam eventos e práticas de letramentos em conjunto e buscam construir uma unidade entre as escolas, com o propósito de que cada uma deve desenvolver o mesmo trabalho.

Nas narrativas, as professoras relataram sobre suas chegadas ao MST, seus trabalhos, impressões, desafios e como se localizam dentro de um Movimento que diz que elas precisam ser militantes, bem como sobre uma possível identificação com o Movimento e/ou com a educação do MST. Sobre ser professora do Movimento Sem Terra, afirmam:

Eu ainda diria que não, é meu primeiro ano aqui, eu tenho que aprender muito com o MST, então, ainda, eu não me sinto uma professora do MST, mas, estou aprendendo a ser uma professora do MST. E isso é bom pra mim. (Camponesa)

Ainda não, porque tem muitas coisas que eu preciso aprender, porque a pedagogia deles é muito extensa, uma coisa bem forte, e eu, por não

morar no assentamento, têm muitas coisas ainda que eu preciso aprender. (Jaci Rocha)

Entendemos que as duas educadoras se percebem como aprendizes em relação à proposta de aprendizagem com a proposta pedagógica do MST e que, por isso, ainda não se caracterizam como professoras do Movimento Sem Terra. Mas reconhecem que estão construindo um caminho nesse sentido, sendo que Camponesa destaca o fato de ser nova no ambiente e Jaci Rocha aponta para o fato de não morar em assentamento, e, portanto, não conhecer ainda como ele se organiza.

Caldart (2004) usa a expressão professoras Sem Terra para se referir a uma identidade que pode ser construída ao longo do trabalho nas escolas. Afirma ela: “As professoras Sem Terra de que trato não são simplesmente as professoras que atuam em escolas de assentamento ou acampamento: não basta sê-lo para ter esta identidade. [...] não basta ser mulher e trabalhar com educação para ter a identidade de professora Sem Terra” (CALDART, 2004, p. 294). Possuir uma identidade de professora do MST passa pelo que está expresso nos requisitos para assumir a condição de militante. Não basta trabalhar em áreas da reforma agrária, é preciso mais que isso. Acreditamos que passa, por exemplo, pelo que Camponesa e Jaci Rocha apontaram: é preciso aprender a proposta educacional do Movimento, é preciso querer aprender também.

A autora comenta que essa expressão se junta a outras que foram de igual maneira sendo utilizadas para identificar as professoras Sem Terra, como professoras e professores de assentamento ou acampamento, educadoras e educadores do MST e educadoras e educadores da reforma agrária. Ao fazermos a seguinte pergunta: Você se considera professora do MST?, ao contrário de Camponesa e Jaci Rocha, Mariele já expressa que é de assentamento e tem uma identificação com o trabalho docente:

Sou de assentamento, sou professora de Movimento e isso me faz um bem danado. No início eu não queria ser professora, mas, eu gostei, estou gostando e os alunos me ensinam todo dia a gostar de ser professora. A gente tem um compromisso com eles. A gente estuda como lidar com a terra. Como mostrar para os alunos como lidar com a terra. Trazer esperança pra eles, que, na verdade, quando eles estudam na cidade eles são muito excluídos... não são bem aceitos, eles também não conseguem se adaptar lá fora.

Percebemos, no discurso da professora que os processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula acontecem para todos, de modo que tanto professor como estudante aprende e ensina concomitantemente. Entendemos, com isso, e a partir do exemplo que Mariele apresenta sobre o estudo de como lidar com a terra, que as leituras

e os temas priorizados nas escolas, que compõem os letramentos políticos que as professoras promovem, são, ao mesmo tempo, instrumentos de ensino e de aprendizagem docente.

Nesse sentido, ao desenvolverem práticas de letramentos em escolas de assentamentos do MST, as professoras realizam reflexões em torno das suas próprias ações, evidenciando que a práxis e as experiências docentes advindas das ações pedagógicas poderão contribuir para o processo formativo. A prática e a teoria são indissociáveis, não devem ser tomadas isoladamente, como defende Freire (1996), pois, do contrário, estaríamos, ora em verbalismo aleatório, ora em puro ativismo.

Mariele também demonstra uma preocupação com os estudantes do assentamento, que precisarão ir para as escolas da cidade, dado que, segundo ela, são excluídos e não são bem aceitos nessas escolas. Assim, ela declara que o seu trabalho precisa levar esperança para os estudantes, para que eles possam estar preparados para os desafios que encontrarão, aspecto que foi visto em outros discursos.

Quando Mariele comenta que estudou em escolas urbanas e que também passou por exclusão e discriminação por ser do campo e do MST, interpretamos que o seu discurso tem uma conexão direta com suas vivências.

O discurso de Perseverança também segue a linha do de Mariele, ao se localizar já na dinâmica do ensino em assentamentos: “Eu, se depender de mim, pra trocar, pra ir pra outra escola só se o MST quiser, tiver algum problema e eles não aceitar, mas eu não saio não. Já estou na levada do MST, na educação do MST. E pretendo continuar nisso aqui. Eu me considero professora do MST”. Interessante quando ela utiliza a expressão “Já estou na levada do MST”, para se referir a um jeito, uma forma de se fazer educação que ela já aprendeu.

Já a narrativa de Frida explora uma memória afetiva e o seu percurso de transformação pessoal com o trabalho na educação dos Sem Terra:

Sou feliz com a mulher que eu tenho me tornado, sabe, por conta da mulher mais madura, por passar por algumas lutas, eu sou muito feliz com o que eu faço... colaborar no setor de educação do MST me deixa muito feliz, não por status, longe de mim, mas pelo que eu posso contribuir, que eu vim pra essa vida e contribuir com a educação, contribuir com a transformação social. Então, hoje, eu sou uma pessoa melhor depois do MST. Eu não sou assentada, eu não sou acampada, mas eu gosto mesmo de contribuir com a educação, com luta, é uma luta difícil, é uma luta que poucos compreendem. A sociedade em si tem um olhar muito negativo para o MST, mas, eu acho que essas pessoas têm um olhar assim porque nunca compreenderam o sujeito do campo, nunca precisou de políticas públicas, e saber que a gente

precisa lutar pra que chegue alguma coisa no assentamento. Isso fez com que eu acreditasse na luta, no povo.

Percebemos, no discurso de Frida, que ela passou por um processo de análise social e de compreensão do que significa a luta pela terra, fatos que a possibilitou entender que a educação é um mecanismo forte para a transformação social.

O trajeto de Frida com a educação do MST, em termos pessoais e coletivos, tem imbricações com práxis docente, haja vista que, de fato, “Ser professor representa um grande desafio, uma vez que estamos diante de uma profissão que se configura em um espaço múltiplo de produção do sujeito” (RIOS, 2016, p. 327). Rios, nesse texto, apresenta e discute narrativas de “professoras da roça”, evidenciando a necessidade de, nos tempos atuais, resgatarmos os percursos de educadores(as) nos diferentes espaços de atuação e tempos nos quais construíram experiências. Deveras, as vivências de educadores e educadoras são processos que apresentam contribuições valiosas para as práticas e relações em sala de aula, e para ajudar a definir quais caminhos se quer construir no processo educativo.

As palavras de Frida também ressoam como um alento para a consolidação de uma pedagogia Sem Terra e também para ajudar a refletir sobre a luta pela transformação social a partir da educação. Para tanto,

Não se trata de educar segundo seus objetivos e percepções individuais, por vezes isoladas de seu próprio tempo e espaço de ação. Trata-se de colocar o seu ofício a serviço de uma causa social, de um projeto humano e histórico, o que produz novos significados, mas também novas exigências para seu trabalho e sua formação. (CALDART, 2004, p. 297).

Quando se assume um projeto educacional nesse contexto, responsabiliza-se com os seus objetivos, metodologia e demandas. Ao afirmar que são professores Sem Terra, educadores e educadoras se filiam não só a um projeto de educação, mas também a um programa construído coletivamente, com pretensões de transformação social.

As relações de possíveis identidades que se estabelecem entre as educadoras e as escolas dos assentamentos são movimentos que cada uma faz consigo, em diálogo com outros sujeitos e realidades. A narrativa de Irmã Doroth (grifos nossos) nos provoca e nos remete a essa discussão:

Quando eu cheguei aqui pra dar aula a primeira vez, era uma segunda-feira, eu dei a aula, que foi uma conversa, dinâmica, aí logo começou a chover bem forte. Aí ficou ali na barraquinha de dona Marizete, eu, Deus, Dona Marizete e a cachorrinha dela, Miucha, até 11 e meia quando o carro chegou lá de São Braz. Pense que eu estava toda

molhada. Eu cheguei quase meia noite em casa. Depois disso tudo eu pensei: é de Deus. Hoje, *Irmã Doroth*, tem uma identidade. [...] Hoje, *Irmã Doroth*, tem uma história dentro do Movimento Sem Terra. [...] Eu sou de assentamento. Eu não digo que sou de Santo Amaro, eu digo que sou de assentamento. Eu moro mais aqui do que na minha própria casa.

O relato de Irmã Doroth evidencia que ela tem uma relação já sólida não só com a educação, mas com o próprio Movimento Sem Terra. Com o discurso dessa professora, podemos notar que o movimento que ela faz é diferente do das outras colegas, apesar de partilhar com algumas experiências parecidas e já ter certa identificação com o projeto em voga.

Portanto, o lugar/fazer dessas mulheres está num movimento heterogêneo que não se limita em definições acabadas. Um(a)s revelam experiências individuais mais próximas das pedagogias do MST, outras menos, com seus limites e andanças. Como comenta Hall (2015), no tempo pós-moderno, caracterizamo-nos por deslocamentos de identidades que se constituem de tantas outras.

Cabe ressaltar que também existem contradições nas práticas desses sujeitos educadores, pois, muitas vezes, as práticas de letramentos construídas nas escolas de assentamentos do MST, visando à promoção de um ensino engajado e mais significativo para os Sem Terra, não acontecem de modo efetivo, quando, algumas vezes, os atos e as opções de leitura se revelam distantes do que defende o Movimento. Outro aspecto a ser observado é que a busca por um trabalho unificado entre as escolas pode desconsiderar os contextos de cada escola, assentamento e estudantes, com suas histórias e desenvolvimento. Mas, isso é comum quando se vivem e se discutem contradições sociais, uma vez que elas são reveladas na luta por transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PAUSA PARA OUTRAS REFLEXÕES

Os dados que apresentamos, analisamos e interpretamos nesse texto fazem parte de um conjunto maior de informações e construção de vida proveniente das relações que estabelecemos com os sujeitos desta pesquisa. Ao final da produção deste texto, percebemos o quanto o caminho que percorremos foi importante e valioso, em virtude do encontro com o outro, com experiências de vida e memórias individuais e coletivas.

Esta pesquisa foi sendo construída no campo desde as primeiras definições de problema e objetivos, juntamente com as teorias, orientações e leituras que nos ajudavam a formar um escopo teórico consistente. Todo o trajeto metodológico foi construído numa relação dialética entre as intenções do pesquisador e suas ressignificações a partir da prática em campo, e buscou responder à questão que moveu esta pesquisa: **quais letramentos políticos, para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de cidadãos críticos, são desenvolvidos pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito das escolas do MST situadas no entorno de Santo Amaro-BA?**

Percebemos que os sujeitos desta investigação promovem, em suas práticas de letramentos, leituras sobre temas relevantes para o MST, como sustentabilidade, democracia, reforma agrária, direitos humanos, agrotóxico e sementes crioulas, a partir de textos literários, livros didáticos, Revistas Sem Terrinha, textos extraídos da Internet ou de materiais pedagógicos diversos, músicas sobre os sujeitos do campo e imagens contextualizadas na luta Sem Terra, que são utilizados para problematizar esses assuntos, com base na perspectiva política do Movimento.

Inferimos que a produção colaborativa que observamos entre estudantes e professores – poesias, cartazes, cordéis, produção de textos, dramatizações, jograis e danças – tinha um caráter de promover, pedagógica, política e socialmente, o contexto e a vida dos sujeitos do campo, sua luta e memória coletiva, com vistas a constituir uma identidade Sem Terra.

Com essas características e contexto em que as ações didático-pedagógicas se desenvolvem, chegamos à conclusão de que constituem, portanto, letramentos políticos desenvolvidos no âmbito das escolas de assentamento do MST, os quais movimentam leituras em torno de temas que dizem respeito à vida individual e social daqueles sujeitos, bem como à sociedade, de modo geral, e que possibilitam construir:

conhecimentos a partir da agenda política do Movimento; práticas pedagógicas dos temas geradores (que se relacionam com os temas das leituras), das místicas, que celebram a memória dos Sem Terra, do desenvolvimento da criticidade diante dos textos e de assuntos da sociedade; valores de justiça social, altruísmo diante das condições socioeconômicas dos aprendentes; luta contra a discriminação racial e social e a favor da equidade. Portanto, constituem letramentos políticos, para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de cidadãos críticos, desenvolvidos pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito das escolas do MST situadas no entorno de Santo Amaro-BA.

Outra compreensão que construímos diz respeito à promoção de uma aprendizagem mais significativa para os sujeitos envolvidos com o processo educacional, nas escolas em que ocorreu esta pesquisa. Concluímos que tal processo se desenvolve por meio de práticas de letramentos políticos, porque levam em conta o cotidiano dos aprendentes nos assentamentos e privilegiam a história, a memória e a luta do MST, ou seja, são leituras e escritas engajadas na vida da comunidade.

A formação de cidadãos politizados e críticos, nessas escolas, é processo que busca desenvolver, a partir de uma relação dialógica entre professores e estudantes, competências leitoras, a partir de uma abordagem política e crítico-social dos textos e temas que fazem parte dos interesses de estudo do Movimento. Inferimos que há um empenho em prepará-los para que desenvolvam saberes relativos à construção de narrativas em defesa do projeto político do MST, considerando que este movimento social é discriminado, muitas vezes, por sua luta e organização.

A análise do que construímos com as observações e entrevistas nos levou a concluir que as professoras colaboradoras desta pesquisa, em suas práticas pedagógicas, constroem um ensino que vai além do ler e escrever como atividade escolar, pois promovem múltiplos atos de letramentos políticos no próprio processo de alfabetização dos estudantes, uma vez que, compreendendo-os como seres sociais, dotados de bagagem cultural, a partir dos textos que trabalham, incentiva-os a ações que visem a mudanças e soluções pautadas na problematização, esta caracterizada por questões e reflexões críticas sobre a realidade em que esses estudantes/leitores vivem.

Inferimos também que o exercício dessas professoras, com vistas a divulgar o projeto de luta Sem Terra, não é realizado sem empecilhos e barreiras, uma vez que precisam resistir a outras propostas que não estão de acordo com o que defende o

Movimento. Por isso, é desafio que se move em terreno de disputa ideológica, de políticas em movimento.

Através de um ensino que se desenvolve num cenário encravado numa luta pela terra, ação que se revela nos gêneros textuais e discursivos, nos suportes textuais, nos símbolos representativos do Movimento, na diversidade de linguagens, as professoras que participaram desta pesquisa mobilizam atividades de leituras que acionam letramentos múltiplos e multiletramentos, o que nos levou a **conhecer quais são e como acontecem as práticas de letramentos nas escolas Paulo Freire, Antonio Conselheiro, Fábio Henrique e Ernesto Che Guevara.**

A educação no MST possui diferentes caminhadas e projeções, haja vista os diferentes espaços, tempos e sujeitos que a constituem e são constituídos por ela. Nas escolas *locus* desta pesquisa, as professoras tentam apropriar-se dos princípios da educação do MST e construir um espaço/tempo de transformação social, de envolvimento político e empoderamento com a construção do conhecimento, a partir de letramentos que privilegiam a luta Sem Terra.

Percebemos que a organização dos projetos temáticos que acontecem durante o ano, os quais mobilizam leituras sobre temas relevantes para o MST e produções textuais colaborativas, a celebração de datas comemorativas do Movimento, como o Encontro Sem Terrinha, que explora atividades lúdicas e políticas nas tarefas das escolas, e a formação de uma memória através de místicas, reflexões, músicas sobre os sujeitos do campo e símbolos, como a bandeira e o hino do MST são pontos fortes dos letramentos políticos, a partir dos quais esse projeto de educação se concretiza. Podemos falar aqui numa pedagogia do Movimento, que mistura outras pedagogias e possibilidades pedagógicas.

Os projetos temáticos das escolas são expressões da construção de uma educação assentada nos sujeitos da reforma agrária, são atos proeminentes da manifestação dos letramentos políticos do MST, na forma como são organizados e nos textos e produções que movimentam; são, também, alternativas para o ensino em salas multisseriadas, já que eles mobilizam os sujeitos educadores e estudantes em torno de ações de leitura e de escrita que se referem ao principal tema a ser desenvolvido nos projetos temáticos priorizados pelas escolas dos assentamentos.

Ao observarmos alguns desses eventos durante o ano, as produções das professoras, juntamente com estudantes, que levam em conta a vida num assentamento e num movimento social, as místicas e as celebrações de datas e memórias, como também

as narrativas das educadoras, com o objetivo de **problematizar as práticas de letramentos desenvolvidas pelas professoras dessas escolas, no seu fazer pedagógico, com vistas a um projeto político do MST**, concluímos que esse movimento se dá em um ambiente complexo, envolve uma dinâmica de muitas facetas e com muitas possibilidades de discussões. Uma delas, por exemplo, é a importância de que o projeto de educação do MST seja considerado na agenda político-educacional dos governos federal, estadual e municipal, o que significa reconhecer os sujeitos participantes desse Movimento como sujeitos de direito de uma humanidade plena. Tal fato exige que o MST seja compreendido pelos representantes dos poderes públicos como lugar de formação do sujeito social Sem Terra. Portanto, a educação proposta pelo projeto do Movimento precisaria ser considerada como formação humana, dos pontos de vista social, político e pedagógico, vinculada a um processo de humanização mais fecundo que se resume em palavras-vida como dignidade, memória, trabalho, terra.

Ao desenvolverem ações caracterizadas como letramentos políticos, a partir de conhecimentos, práticas e valores, defendidos pelo Movimento, as professoras promovem o projeto de educação do MST, que está expresso em seus documentos. Então, compreendemos que os eventos de letramentos desenvolvidos pelas professoras, nas escolas em que ocorreu este estudo, são experiências pedagógicas que se voltam para a concretização dos princípios educacionais do Movimento.

Inferimos, pelas observações e diálogos, que as professoras possuem objetivos em comum em relação a seus trabalhos nas escolas de assentamento: alfabetizar e promover o projeto de educação do MST. A partir disso, elas elaboram práticas, movimentos e atos de letramentos que ajustam esse projeto alicerçado em bases da reforma agrária, tendo em vista a realidade das escolas, dos estudantes e das comunidades às quais pertencem. Destacam-se aqui os discursos sobre autonomia dos estudantes, promoção dos sujeitos, promoção da vida, as preocupações com a situação econômica dos estudantes e o desejo de protegê-los das intempéries que possam surgir em suas vidas.

Percebemos que ao promoverem eventos de letramentos com base na perspectiva política do MST, as professoras são impulsionadas a realizar reflexões sobre a prática e sobre temas que, teoricamente falando, ainda não dominam (reforma agrária, agronegócio, sementes crioulas, sustentabilidade), por não terem uma leitura aprofundada sobre tais assuntos. Desse modo, inferimos que elas experimentam uma formação em serviço que leva em conta os saberes já construídos a partir de suas

próprias ações em sala de aula, para a construção de outros saberes e conhecimentos necessários à práxis pedagógica, no cotidiano das escolas do MST.

Nesse sentido, chegamos à conclusão de que tanto a prática formativa como as experiências pessoais das professoras contribuem para a construção de suas identidades profissionais. Elas constroem caminhos, dentro das escolas do MST, os quais possibilitam a constituição de uma identidade docente que fortalece as experiências de ser professor do MST, além de lhes possibilitar desenvolver uma consciência da prática pedagógica que desenvolvem, ressignificada pela luta social, e, por isso, vai além dos conhecimentos formais, porque se dá na tensão entre a permanência e a mudança, entre o ir e vir do individual ao coletivo, portanto, entre o objetivo e o subjetivo. Portanto, a formação profissional em áreas da reforma agrária parte da prática como condição *sine qua non* no processo de constituição da identidade docente no MST.

Esse entendimento não foi construído por teorias, mas na relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, com o propósito de **discutir, de forma colaborativa, o fazer/lugar das professoras das escolas pesquisadas num ambiente carregado de orientações e proposições políticas para a educação**. O professor do MST é conduzido a trilhar uma trajetória diferente que aponta para um modo específico de fazer educação nas escolas dos assentamentos, mobilizando outros fazeres e saberes, a partir de trocas significativas com os alunos. Inferimos, então, que a prática política, a partir de um processo coletivo de luta pela melhoria das condições de vida, alimenta a experiência pedagógica das professoras.

O MST preconiza que a escola é um dos espaços de formação de identidade Sem Terra; entretanto, o espaço-tempo de pesquisa e estudo nos levou a concluir que, nas terras dos assentamentos de Santo Amaro, as práticas pedagógicas realizadas nas escolas são compreendidas como o principal espaço formativo para o Movimento.

Esta pesquisa nos permitiu refletir profundamente sobre a educação, sobre os letramentos e sobre a defesa de um projeto que valorize os sujeitos aprendentes. Promover uma aprendizagem mais significativa e a formação de sujeitos críticos consiste em escolhas metodológicas de leituras, de textos e de atividades que valorizem a autonomia dos sujeitos como seres culturais.

Problematizar os letramentos do MST implica perceber não somente suas teorias e suas circunstâncias espaciais, mas, compreendê-los a partir da construção de uma identidade Sem Terra, que ultrapassa a condição de sem-terra, e de uma cultura, com elementos concretos, moventes e também contraditórios. Compreendemos que Jaci

Rocha, Irmã Doroth, Camponesa, Perseverança, Mariele e Frida têm escolhido um caminho em favor de uma educação popular, engajada, formadora de uma consciência crítica, politizada na luta e na memória dos sujeitos aprendentes e em defesa da transformação social.

A educação escolar do MST se insere na história da educação no Brasil e tem nos proporcionado reflexões acerca de novas práticas e posturas diante do ato de ensinar. Não se trata de uma receita ou um modelo a ser seguido, trata-se de possibilidades formativas, cujas ações dependem do interesse e importância que damos às relações humanas.

É preciso, pois, espalhar essas experiências, partilhar desafios e possibilidades, como as professoras fazem nos encontros de educadores e educadoras do MST. É preciso também registrar para divulgar o que tem sido feito nesse sentido. É preciso, por exemplo, **construir, colaborativamente, um documentário acerca dos letramentos políticos desenvolvidos por essas educadoras**, com vistas à reflexão da práxis docente e à divulgação de experiências educativas emancipatórias.

Se formos mais solidários e éticos nas nossas relações educacionais, poderemos construir experiências educativas que promovam identidades, que valorizem processos de memórias, que prezem pelas culturas e que fortaleçam lutas sociais, promovendo a vida.

A perspectiva da luta sempre traz para a discussão o ambiente candente da política. No caso do MST, ele não é mais ou menos político que outros coletivos ou fala de política mais que outras pessoas. O diferencial é que o Movimento toma partido e se realiza concretamente, numa perspectiva de classe. Suas escolas, de formas distintas, evidenciam sua política Sem Terra através de letramentos, de conhecimentos, práticas e valores.

Esta pesquisa tem uma importância acadêmico-científica porque ocupa um lugar de discussão sobre os letramentos políticos na dimensão diversa dos letramentos múltiplos, por discutir práticas pedagógicas e a educação em áreas de assentamentos do MST, trazendo para a discussão outros cenários e possibilidades pedagógicas.

O percurso metodológico proposto por este estudo, constituído por sessões reflexivas, oficinas e construção do documentário, teve, além de tratar dos letramentos políticos, o propósito de investir na formação das professoras, para compreender os desafios, complexidades e possibilidades que vivenciam em seu cotidiano de luta. Possibilitou que as suas experiências de letramentos políticos em áreas da reforma

agrária fossem registradas e divulgadas, com vistas à preservação de uma memória político-pedagógico, bem como realizar reflexões sobre a prática e a mobilizar ressignificações nos processos de formação docente e nas propostas pedagógicas.

Ao analisar e interpretar as informações desta pesquisa, construídas a partir das vivências no campo, concluímos que novos trajetos de pesquisa podem ser feitos nos mesmos *loci* como mobilizar esforços para acompanhar a formação anual das professoras em áreas da reforma agrária, problematizar os letramentos políticos da Educação de Jovens e Adultos das escolas, com ênfase nas aprendizagens dos estudantes, implicadas em aspectos familiares, escolares, comunitários e também subjetivos.

Esta pesquisa, que buscou promover reflexões com professoras de escolas de assentamentos do MST em torno das práticas de letramentos políticos que desenvolvem, poderá servir para pensarmos nas possibilidades de realizarmos processos educativos contextualizados, que promovam a vida dos sujeitos e que possam desenvolver experiências de aprendizagem significativas em favor da formação humana, da ética, da solidariedade, do bem comum.

É tempo de construir uma caminhada que desenvolva práticas de leitura e produções textuais engajadas politicamente no desenvolvimento da cidadania, da consciência crítica e na defesa da vida. As práticas das professoras desta pesquisa buscam realizar isso, a partir do desenvolvimento de letramentos políticos engajados na luta Sem Terra, por meio de outras pedagogias possíveis.

O momento nos conchama a lançar olhar para o aqui e o agora e tornar o nosso ser educador sensível às experiências que se colocam diante de nós. Há práticas de outras ordens, com saberes, afetos e valores que alimentam a humanidade com o bem. Precisamos ficar atentos às experiências que nos dão sempre esperança (do verbo esperar), contra-hegemônicas, que nos fortalecem e nos impulsionam a prosseguir em defesa de uma educação que promova o ser humano, que valorize os diversos projetos de vida que existem.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1995.
- ALVES, Sidney Alexandre da Costa. **Práticas de letramento em uma escola de assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de São Lourenço da Mata**. 2011. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2011.
- ANTUNES, Celso. **Escola mentirosa: sucesso ou estagnação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. Orientador: Sérgio Coelho Borges Farias. 2007. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA) 2007.
- ARAÚJO, L. F. S; DOLINA, J. V; PETEAN, E; MUSQUIN, C. A; BELLATO, R; LUCIETTO, G. C. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, 15(3): 53-61, jul-set, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/6326/4660>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.
- ARISTÓTELES. **Política**. 1ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.
- BALTAR, M; BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos dos letramentos: o sulevar e a relação norte-sul. **Revista Língua e Letras**. Unioeste - Paraná, vol. 15, n. 28, p. 142 – 159. 1º semestre 2014. ISSN: 1981-4755.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução Michel Lahid e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS FILHO, Clóvis. *et al.* **Política: nós também sabemos fazer**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2018.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. FaE, PPGE, UFPel – Pelotas (RS), p. 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

BOGO, Ademar. **MST e a cultura**. Caderno de Formação – MST, n.13, Guararema, SP: ITERRA, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico, leitura crítica. **Revista X**, Vol. 1, 2007. ISSN: 1980-0614. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i0.2007.5376>. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376>. Acesso em 07 março 2020.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANFORD, S. e ROCHA, J. **Rompendo a cerca: a história do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 09 maio 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G; PEREIRA, I. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In.: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro**: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. 2003. 247 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. **Práticas de leitura de homens e mulheres do campo**: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire – Bahia. 2008. 313 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2008.

CARVALHO, E. F; KHAOULE, A. M. K. Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores. 3. 2013. **Anais Simpósio Nacional de História da UEG**, Iporá: Goiás, agosto 2013, p. 271-281. Disponível em: [https://www.academia.edu/5934953/DI%C3%81RIOS\\_DE\\_CAMPO\\_COMO\\_POSSIBILIDADE\\_DE\\_PESQUISA\\_NA\\_FORMA%C3%87%C3%83O\\_DE\\_PROFESSORES](https://www.academia.edu/5934953/DI%C3%81RIOS_DE_CAMPO_COMO_POSSIBILIDADE_DE_PESQUISA_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES). Acesso em: 26 jun. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento político no legislativo**: a experiência do Programa Estágio-Visita. 2015. 324 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2015.

COSSON, Rildo. Letramento Político: trilhas abertas em um campo minado. **E-Legis - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**. Brasília. n. 07, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://e-legis.camara.leg.br/cefor/index.php/e-legis/article/view/90>. Acesso em 27 jan. 2019.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. In: **Cadernos Adenauer**, XI, n. 3, p. 25-36, 2010. Disponível em: [https://www.kas.de/documents/252038/253252/7\\_dokument\\_dok\\_pdf\\_20865\\_1.pdf/bac0109c-2cc1-8094-136b-f715c5687913?version=1.0&t=1539660585166](https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_20865_1.pdf/bac0109c-2cc1-8094-136b-f715c5687913?version=1.0&t=1539660585166). Acesso em: 16 abr. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, Vânia Aparecida. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento**: Educação do Campo em construção. 2010. 250 p. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2010.

CRESWELL, John W. **O projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRICK, Bernard e LISTER, Ian. Political literacy. In: In CRICK, B. and PORTER, D. (Eds). **Political Education and Political Literacy**. London, Longman e Hansard Society, 1978.

DALLARI, Dalmo A. **O que é participação política**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em 11 jan. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. In.: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FARIA, Edite Maria da S de; MOSCOVITS, Aline Batista. Direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do Estado ou construção social coletiva? **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa (MG), v.8, n.3 p.398-413 set./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6976/2830>. Acesso em: 17 agosto 2020.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/15.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

FERREIRA, Sônia Maria. **A mídia e o MST**: heróis e vilões na trama do discurso jornalístico. 2012. 190p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

FLACH, Simone de F. e SILVA, Karen C. J. R. A Relação Sujeito-Objeto na Produção do Conhecimento: Contribuições a partir do Pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 38, p.161-178 set./dez. 2019. DOI 10.35168/2175-2613.UTP.pens\_ed.2019.Vol14.N38.pp161-178 Disponível em <https://revistas.utp.br/index.php/a/article/view/2130/1923>. Acesso em 10 jan 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: [http://forumeja.org.br/files/Acao\\_Cultural\\_para\\_a\\_Liberdade.pdf](http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf). Acesso em: 22 abril 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In.: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004, PP 69-90.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez. 2012.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, p. 15-29. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

GARCIA, Fátima M. Prática pedagógica e formação humana emancipatória: o desafio da educação do MST. In.: SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Claudio P. **Educação e contextos diversos**: implicações políticas e pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia (GO), v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 19 abril 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar. 2016. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 03 abril 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª E. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HERNÁNDES, Fernando. **De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual**. (Trabalho construído a partir de algumas ideias da Conferência “From Visual Literacy to Visual Culture Literacy” durante o Congresso Internacional InSEA, Viseu, Portugal). Universidade de Barcelona, 25 páginas, Março/2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2014.

IANNI, Octávio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 2008.

IBIPIANA, Ivana Maria L. de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2008.

INDURSKY, Freda. O ritual da *mística* no processo de identificação e resistência. **RUA**. Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Edição Especial, Campinas (SP), 2014. ISSN: 1413 - 2109. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em: 24 jan 2020.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In.: POUPART, Jean; PIRES, Álvaro P. et al (Orgs). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 254-294.

JESUS, Adriana do C.; BEZERRA, Maria C. dos S. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo e a atuação do coordenador pedagógico: limites e possibilidades. In.: SANTOS, Arlete R. dos. et al (Orgs.) **Educação do campo e projeto histórico: conhecimento, prática e intervenção social**. Goiânia: Kelps, 2019. Disponível em <https://kelps.com.br/catalogo/educacao-do-campo-e-projeto-historico>. Acesso em 13 abril 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas-SP: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005. (Linguagem e Letramento em foco).

KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KREUTZ, Lúcio. **Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961-64**. 1979. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/58024898/lahire-bernard-sucesso-escolar-nos-meios-populares-as-razoes-do-improvavel-final>. Acesso em 20 março 2020.
- LIMA, Ivan. **A fotografia é a sua linguagem**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.
- LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba** (Revista Angolana de Ciências Sociais). 4 (8), nov 2014. Disponível em <http://journals.openedition.org/mulemba/203>. Acesso em 01 abril 2020.
- LÖWY, Michael; DUMÉNIL, Gérard; RENALT, Emmanuel. **100 palavras do marxismo**. Tradução de Juliana Caetano da Cunha. São Paulo: Cortez, 2015.
- MARTÍNEZ, Homobono; IGNÁCIO, José. Glocalización: síntesis de lo global y de lo local. **Zainak**. Cuadernos de Antropología-Etnografía. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, 37, 2019, p. 19-54. Disponível em: <http://ojs.eusko-ikaskuntza.eus/index.php/zainak/article/view/871/851>. Acesso em: 15 agosto 2020.
- MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.
- MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In.: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2014.
- MATA, Liene Keite de Lira da. **Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2015. 91p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo (SP), 2015.
- MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKARI, N. H; MACIEL, R. F (Orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p 171-191.
- MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. Caderno Temático V - Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo. **Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n. 6, v.2, ano III, Set.-Dez 2012. p. 133-148. ISSN 2179.8443.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2008.

- MORAES, R. Uma **Tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.9, n. 2, p. 191 – 211, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MST. **Como fazer a escola que queremos**. (Caderno de Educação) São Paulo (SP), n. 1, 1992.
- MST. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001**. (Boletim de Educação). Edição Especial. Veranópolis (RS): Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, n.13, 2005.
- MST. **Ocupar, resistir e produzir também na educação**. (Boletim da Educação). São Paulo (SP), n. 1, Agosto 1992.
- MST. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. (Caderno de Formação). São Paulo, n. 18, 1991.
- MST. **Princípios da Educação do MST**. (Caderno de Educação). Porto Alegre: Coletivo Nacional do Setor de Educação, n. 8, 1996.
- MST. **Educação de Jovens e Adultos**: sempre é tempo de aprender. (Caderno de Educação). São Paulo: Setor de Educação do MST e ITERRA, n. 11, 2003.
- MOURA, Jónata F.; NACARATO, Adair M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Caderno de Pesquisa**. São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.
- PILETTI, Claudiano; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto. 2013.
- QCA - Qualifications and Curriculum Authority. **Education for citizenship and the teaching of democracy in schools** (The Crick Report). Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA, 1998. Disponível em:

[www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123\\_crick\\_report\\_1998.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf). Acesso em: 29 abril 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lillian do Valle. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 65 abr.- jun. 2016, p. 325-346.

RODRIGUEZ, Margarita V. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In.: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: SP: Autores Associados, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane ; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: SP: Expressão Popular, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **A pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Campinas: SP: Práxis, 2006.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In.: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 91 – 115.

SANTAELLA, Maria L.; NOTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na educação! O MST e a burocracia estatal: negação e consenso**. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores**: territórios em disputa. 252 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. As experiências disputam a vez no conhecimento. In. ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p. 115-123.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de

regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>. Acesso em: 20 agosto 2020.

SANTOS, Terezinha da Costa. Alfabetizar letrando. **REBES – Revista Brasileira de Educação e Saúde**. Pombal – PB, v. 4, n. 1 p. 07- 11, jan.-mar., 2014. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/2617>. Acesso em : 24 jul 2020.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>. Acesso em: 17 agosto 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia**. 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Tessituras (hiper)textuais: leitura e escrita nos cenários digitais**. Salvador,BA: Quarteto, 2008.

HETKOWSKI, Tânia M.; MENEZES, Catia N. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In.: FERRAZ, Obdália (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 205-229.

SOARES, Magda. **Letramentos: um tema três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”. [Entrevista cedida a] Leonardo Pujol. **Desafios da Educação**. 8 abril 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/> Acesso em 25 março 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUSA, Antonio Oziêlton de Brito. **Identidades (des)coloniais nas práticas de letramento do Projovem Campo – Saberes da Terra**. 135 p. Dissertação (Mestrado

em Educação e Ensino). Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte (CE), 2015.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

STEDILE, João P; FERNANDES, Bernardo M. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STEDILE, João P. A agroecologia é o caminho pra sair da crise? [Entrevista cedida a] Leonardo Attuch. **TV 247**. 28 março 2020. Disponível em <https://mst.org.br/2020/03/26/a-agroecologia-e-o-caminho-pra-sair-da-crise/>. Acesso em 07 abril 2020.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In.: MAGALHÃES, Izabel.(Org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012

TERRA, Márcia R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA**. 2013, vol.29, n.1, pp.29-58. ISSN 0102-4450. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502013000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502013000100002&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 04 maio 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 1, n. 66, p. 60 -92. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 21 abril 2019.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST**: realidade e possibilidades. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2006.

VELASQUEZ, Cinara D. C. Revisitando a Educação Rural: olhares docentes. **Revista Travessias**. CECA/UNIOESTE, v. 5 n. 1, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4822>. Acesso em: 17 agosto 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. Tradução: José C. Neto, Luis S. Menna Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANIRATO, Silvia Helena. A fotografia de imprensa: Modos de ler. In: Pelegrini, Sandra de C. A; Zanirato, Silvia H. (Org.). **As dimensões da imagem**: abordagens teóricas e metodológicas. Maringá: Eduem, 2005

ZARREF, Luiz. A agroecologia e o MST. **MST**, 2018. Disponível em <https://mst.org.br/2018/10/24/agroecologia-e-o-mst/>. Acesso em 06 abril 2020.

## APÊNDICE A

PROPOSTA DE ROTEIRO DIDÁTICO	
<b>Aula:</b>	Formação Social do Brasil
<b>Público:</b>	Salas multisseriadas do ensino fundamental 1 – Escola do MST
<b>Tempo:</b>	1 aula
<b>Recurso</b>	Imagem do quadro “O Grito do Ypiranga”, de Pedro Américo.
<b>Apresentação:</b>	A aula tem, inicialmente, a intenção de aproximar os/as estudantes da leitura de imagem e estimulá-los a tentarem identificar as partes que compõem a imagem. A partir disso, deve-se mobilizá-los a pensarem sobre o processo de independência do Brasil, a exclusão social e a luta pela terra.
<b>Objetivos:</b>	<p>Estimular a capacidade de leitura de imagem;</p> <p>Desenvolver a capacidade crítica de perceber o dito e o não dito na imagem;</p> <p>Compreender a formação de classes sociais na História do Brasil;</p> <p>Perceber a exclusão social no processo de Independência do Brasil representado na imagem;</p> <p>Situar a luta pela terra no contexto da formação social do Brasil.</p>
<b>Metodologia:</b>	<p><b>Primeiro passo:</b> explicar sobre a importância de algumas fontes para compreensão da formação social do Brasil;</p> <p><b>Segundo passo:</b> pedir que os/as estudantes olhem a imagem do quadro “O Grito do Ypiranga” e digam o que percebem; após isso, solicita-os que tentem identificar cada parte do que está sendo representado;</p> <p><b>Terceiro passo:</b> o(a) professor(a) destaca o que está sendo privilegiado no quadro, o que está no centro e o que está à margem;</p> <p><b>Quarto passo:</b> faz-se alguns questionamentos: A independência do Brasil foi boa para quem? Foi bom para a população? As pessoas que estão à margem, estão nessa condição por quê? O que isso tem a ver com a luta do MST? O(a) professor(a) acolhe os comentários dos/as estudantes e aprofunda as respostas.</p> <p><b>Quinto passo:</b> pedir que cada estudante, através de desenho, represente o Brasil atual em sua divisão social.</p>

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / CAMPUS XIV**  
**COLEGIADO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E**  
**DIVERSIDADE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N<sup>o</sup>  
 – 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: LETRAMENTOS POLÍTICOS EM**  
**ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS**

**1. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Marcos José de Oliveira Silva  
**Cargo/Função:** Técnico em Assuntos Educacionais

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Letramentos Políticos: as experiências em assentamentos no Recôncavo Baiano, de responsabilidade do pesquisador Marcos José de Oliveira Silva, e da docente orientadora Obdália Santana Ferraz Silva da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo compreender os processos de letramentos políticos, para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de cidadãos críticos, que são desenvolvidos pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental dessas escolas. De modo mais específico, desejamos: conhecer quais são e como acontecem as práticas de letramentos nas referidas escolas; problematizar as práticas de letramentos desenvolvidas pelas professoras dessas escolas, no seu fazer pedagógico, com vistas a

um projeto político do MST; discutir, de forma colaborativa, o fazer/lugar das professoras das escolas pesquisadas num ambiente carregado de orientações e proposições políticas para a educação; e construir, colaborativamente, um documentário acerca dos letramentos políticos desenvolvidos pelas professoras em sala de aula, com vistas à reflexão da práxis docente e à divulgação de experiências educativas politizadas, a partir das reflexões produzidas nas sessões formativas sobre práticas de letramentos nas escolas do MST, letramentos políticos e práxis docente. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios em relação à divulgação de experiências particulares de ensino e aprendizagem, tendo em vista a proposta de construção, através de oficinas, de um documentário acerca dos letramentos existentes nas escolas participantes. Não será uma produção do pesquisador, e sim uma produção colaborativa por meio de estudo, da aprendizagem de elaboração de imagem e vídeo, da produção de material e da feitura do produto. Além disso, propomos uma reflexão sobre os multiletramentos, o uso da imagem e do vídeo em sala de aula, como recursos metodológicos e elementos de discursos.

Caso aceite a Senhora passará por entrevista narrativa que será gravada em vídeo pelo estudante Marcos José de Oliveira Silva do curso de pós-graduação stricto sensu em Educação e Diversidade e pelos colaboradores dessa pesquisa. Devido à coleta de informações, a senhora poderá relembrar momentos de sua trajetória de vida pessoal e profissional, podendo ser tomada por afetividades e casos que marcaram suas histórias. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

## V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Marcos José de Oliveira Silva

**Endereço:** Rua Oséas Santos, 165, Bela Vista – Riachão do Jacuípe-BA

**Telefone:** (75)991389964, **E-mail:** marcosjose4230@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

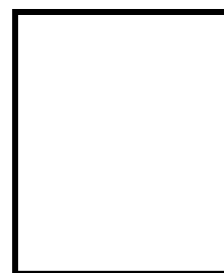
## V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada. Além de que os registros de audiovisual serão utilizados para a elaboração do documentário. Assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Santo Amaro-BA, 25 de setembro de 2019.

---

Assinatura do participante da pesquisa




---

Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

---

Assinatura do professor responsável  
(orientador)

## APÊNDICE C



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Escola Municipal Antonio Conselheiro – INEP: 29375444  
 Escola Municipal Ernesto Che Guevara – INEP: 29375576  
 Escola Municipal Paulo Freire – INEP: 29375401  
 Escola Municipal Fábio Henrique – INEP: 29375444

Autorizo o (a) pesquisador/a Marcos José de Oliveira Silva a desenvolver nas unidades escolares em destaque o projeto de pesquisa intitulado LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que as instituições são corresponsáveis pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

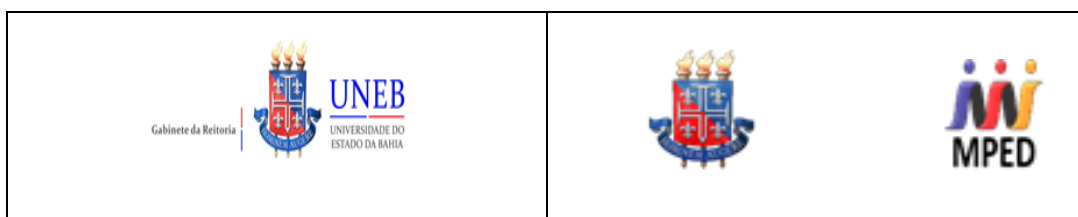
Autorizo que o pesquisador e seus colaboradores façam também filmagens de atividades e eventos pedagógicos que poderão ser utilizados para a elaboração do documentário.

Santo Amaro-BA, 26 de agosto de 2019

.....  
**Adriana Vigas de Oliveira**

Diretora das Escolas Paulo Freire, Ernesto Che Guevara, Antônio Conselheiro e Fábio Henrique

## APÊNDICE D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

### TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título da pesquisa:** LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS

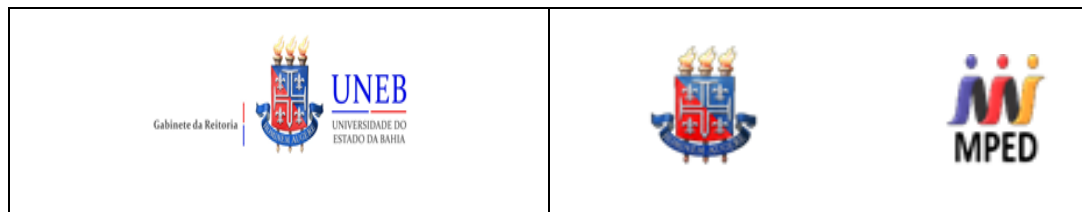
Declaro(amos) estar(mos) ciente(s) das normativas que regulam a atividade de pesquisa com seres humanos, em especial as que disciplinam a utilização de documentos identificados de arquivos não publicados e na impossibilidade da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido ao motivo de que alguns dados, como informações sobre as escolas, serão acessados por meio de documentos oficiais. Sendo assim, assumo(imos) o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e divulgados no anonimato sem possibilidade de identificação dos mesmos;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto apresentado;

Conceição do Coité-BA, 26 de agosto de 2019

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Marcos José de Oliveira Silva	
Obdália Santana Ferraz Silva	

## APÊNDICE E



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV  
 Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

### TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: fundação das escolas, quantidade de estudantes matriculados, idades e séries dos estudantes, informações sobre o vínculo empregatício dos professores, resultados das avaliações pelas quais as escolas participaram que serão utilizados na execução do projeto intitulado LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS, sob a responsabilidade do pesquisador (a) Marcos José de Oliveira Silva com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Santo Amaro-BA, 26 de agosto de 2019

.....  
**Adriana Vigas de Oliveira**

Diretora das Escolas Paulo Freire, Ernesto Che Guevara, Antônio Conselheiro e Fábio Henrique

## APÊNDICE F



**Universidade do Estado da Bahia**  
**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

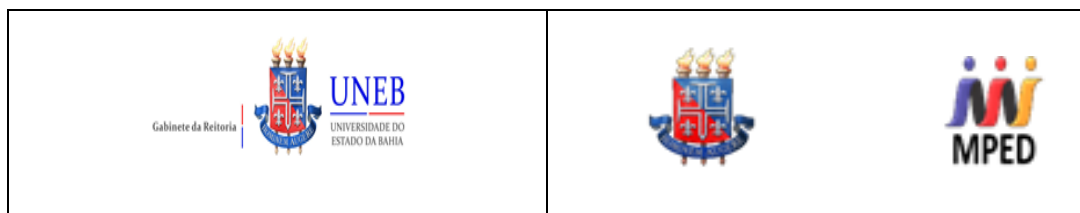
**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO**  
**DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com o projeto intitulado LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS. Vinculado a Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, que será desenvolvido e aprovado pelo CEP desta Universidade sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador - BA, 12 de agosto de 2019.

<b>Nome do Membro da Equipe Executora</b>	<b>Assinatura</b>
Marcos José de Oliveira Silva	
Obdália Santana Ferraz Silva	

## APÊNDICE G



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Conceição do Coité-BA, 12 de agosto de 2019.

.....  
 Marcos José de Oliveira Silva

## APÊNDICE H



### Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada intitulado LETRAMENTOS POLÍTICOS EM ASSENTAMENTOS DO MST: POR OUTRAS PEDAGOGIAS POSSÍVEIS cujos dados serão construídos através de observação colaborativa da prática pedagógica, entrevista narrativa e sessões reflexivas formativas com as educadoras, nas Escolas Paulo Freire, Fábio Henrique, Antonio Conselheiro e Ernesto Che Guevara, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução da presente pesquisa.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento de Educação, Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do pesquisador *Marcos José de Oliveira Silva*. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 12 de agosto de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
MARCOS JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA	
OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA	

**ANEXO 01****NOTA DE REPÚDIO**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem a público denunciar e repudiar a distorção de informações veiculadas na noite deste domingo (10) no Programa Domingo Espetacular. A reportagem “A Polêmica dos Sem Terrinha”, tem como único objetivo manipular a opinião pública e fortalecer o processo de criminalização de organizações populares que lutam pela defesa dos seus direitos.

Num país, em que o número de analfabetos supera a marca de 11 milhões de pessoas e que 1 a cada 5 crianças está fora da escola, nos surpreende que um Encontro Nacional de Crianças Sem Terrinha, onde foram discutidos temas relacionados aos direitos das crianças e a produção de alimentos saudáveis, seja classificado como doutrinário.

Reafirmamos que o Encontro teve as autorizações dos órgãos responsáveis e respeitou todos os padrões de segurança exigidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Destacamos ainda, que todas as crianças tiveram autorização dos pais, conforme prevê a legislação, além disso, todos os alvarás necessários foram emitidos pelos órgãos competentes, incluindo a Vara da Infância e Juventude. A Rede Record, ao disseminar mentiras, não leva em consideração critérios mínimos de apuração e imparcialidade, faltando, entre outras questões, com a ética jornalística.

O Artigo 6º da Constituição Federal do Brasil prevê, dentre outras coisas, o direito à educação. Nesse sentido, o MST não só luta para que esse direito seja respeitado como também trabalha cotidianamente para que nos tornemos um país mais digno e, sobretudo, menos desigual. Temos uma longa trajetória de lutas no acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos.

Em toda a nossa história, foram conquistadas mais de duas mil escolas públicas, reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), nos acampamentos e assentamentos em todo o país, que atendem a crianças, adolescentes e adultos. Milhares de camponesas e camponeses, organizados pelo MST tiveram acesso à alfabetização e se formaram no ensino fundamental, médio, em cursos técnicos e de nível superior. Há filhos e filhas de famílias assentadas em mais de 100 turmas de cursos formais e mais de quatro mil

professores foram formados a partir das lutas pela educação pública, considerada pelo Movimento um direito básico.

Enfatizamos, que enquanto movimento de luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade, continuaremos defendendo os direitos e a cidadania plena para todas as pessoas, em especial aquelas que vivem no campo.

Nós não só lutamos como fomentamos a educação no país e, diante de tudo isso, exigimos imediato direito de resposta e desafiamos a emissora a construir um jornalismo sério, de qualidade que preze pelos fatos e não por interesses políticos.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST

São Paulo, 11 de fevereiro de 2019

**ANEXO 02****Ordem E Progresso***Zé Pinto*

Esse é o nosso país  
Essa é a nossa bandeira  
É por amor a essa pátria Brasil  
Que a gente segue em fileira  
Queremos que abrace essa terra  
Por ela quem sente paixão  
Quem põe com carinho a semente  
Pra alimentar a nação  
Quem põe com carinho a semente  
Pra alimentar a nação  
Amarelos são os campos floridos  
As faces agora rosadas  
Se o branco da paz se irradia  
Vitória das mãos calejadas  
Se o branco da paz se irradia  
Vitória das mãos calejadas

Esse é o nosso país...

Queremos mais felicidades  
No céu deste olhar cor de anil  
No verde esperança sem fogo  
Bandeira que o povo assumiu  
No verde esperança sem fogo  
Bandeira que o povo assumiu  
A ordem é ninguém passar fome  
Progresso é o povo feliz  
A Reforma Agrária é a volta  
Do agricultor à raiz  
A Reforma Agrária é a volta  
Do agricultor à raiz

Esse é o nosso país...

**ANEXO 03****Transformação**

*Marilia Carla de Mello Gaia*

*Meu filho,  
você não nasceu sob a lona preta,  
não sentiu o frio da madrugada  
ou esperou a separação da cesta básica pro povão.*

*Quando você veio...  
terra repartida,  
casa de alvenaria,  
arroz brotando do chão.*

*Ainda assim nasceu Sem Terra!  
Aprendeu o sentido dos punhos erguidos, da luta e da ação.*

*Quando você veio já havíamos chorado  
por Corumbiara e Carajás.  
Você só conhece essa história da mística que te embalou.  
Nós te levamos para ver o local dos nossos mortos  
em Felisburgo... mais de 10 anos depois.  
Para você era um campo florido, pra mãe e pro pai,  
tristeza e solidão.*

*Fico pensando quando vou te explicar  
sobre Reforma Agrária Popular, Agroecologia e Cooperação.  
Ah, e também sobre Che Guevara, Paulo Freire,  
Elisabete Teixeira e o sonho de uma outra nação.  
Te espero, velhinha, e você me contando que tudo isso  
se concretizou:  
terra sem sangue;  
comida sem veneno;  
escola em movimento;  
soja sem transgênico;  
vida em revolução.*

*Um dia nós fizemos esta opção,  
e esperamos que você possa seguir este ciclo de transformação*

**ANEXO 04****Assim já ninguém chora mais***Zé Pinto*

Sabemos que o capitalista  
diz não ser preciso  
ter Reforma Agrária  
Seu projeto traz miséria  
Milhões de sem terra  
jogados na estrada  
com medo de ir pra cidade  
enfrentar favela (1)  
fome e desemprego  
Saída nessa situação  
é segurar as mãos  
de outros companheiros.

E assim já ninguém  
chora mais  
ninguém tira o pão  
de ninguém  
chão onde pisava o boi (2)  
é feijão e arroz,  
capim já não convém.

Compadre junte ao Movimento (3)  
Convide a comadre  
e a criançada  
Porque a terra só pertence  
a quem traz nas mãos  
os calos da enxada  
Se somos contra o latifúndio  
da Mãe Natureza  
Somos aliados  
E viva a vitória no chão  
Sem a concentração  
dos latifundiários.

Seguimos ocupando terra  
derrubando cercas (4)  
conquistando o chão  
Que chore o latifundiário  
pra sorrir os filhos  
de quem colhe o pão  
E a luta por Reforma Agrária  
a gente até pára

se tiver, enfim  
coragem a burguesia agrária  
de ensinar seus filhos a comer capim.