



5653 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

LETRAMENTOS POLÍTICOS: AS EXPERIÊNCIAS EM ASSENTAMENTOS NO RECÔNCAVO BAIANO
Marcos José de Oliveira Silva - UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não se aplica

LETRAMENTOS POLÍTICOS: as experiências em assentamentos no recôncavo baiano

Resumo

O presente texto é resultado de uma pesquisa em andamento e transita pelas experiências de letramentos políticos de duas escolas de assentamento do *Movimento Sem Terra*, no entorno da cidade de Santo Amaro-BA: a escola Antonio Conselheiro (assentamento Eldorado) e a escola Fábio Henrique (assentamento Paulo Cunha), as quais vivenciam práticas de uso da leitura e da escrita que movimentam textos constituídos por temáticas como democracia, reforma agrária, ética, sustentabilidade, entre outras de cunho educacional, sociocultural e político. A questão norteadora que move a presente investigação é saber quais são esses letramentos e de que forma são trabalhados pelos(as) professores(as) nos anos iniciais do ensino fundamental. Os caminhos metodológicos para esta investigação orientam-se pelos pressupostos da abordagem qualitativa e colaborativa de pesquisa, visando a uma perspectiva dialética de construção do conhecimento. Até o presente momento, verificamos, nesses dois *locus*, experiências particulares de práticas de leitura voltadas às orientações sociopolíticas, no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Letramentos políticos. Educação do MST. MST. Pedagogia da terra.

Introdução

A proposta educacional em assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) 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 três décadas, a educação no MST se configurou como parte do processo de formação escolar e política, de defesa e luta por um outro projeto de sociedade, em terras brasileiras.

O MST 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, um 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 uma organização distribuída em várias frentes ou setores, tais como: o setor de produção; o setor de educação; o setor de comunicação; 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 (2000, p.159):

[...] 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 idéia 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 o MST, a partir da sua configuração e proposição, dentro dessa perspectiva.

Apresentamos aqui, como resultados iniciais de uma pesquisa em andamento com os anos iniciais do ensino fundamental, as experiências educativas de dois assentamentos, Eldorado e Paulo Cunha, localizados a 5 e 8 km, respectivamente, da cidade de Santo Amaro-BA, município do recôncavo baiano, que está a 80 km de Salvador.

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 Assentamento Eldorado. Atualmente, esse assentamento, que foi criado no mesmo ano da ocupação, abriga 44 famílias, numa área de 653ha[1], 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(AC).

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[2]. Possui uma escola chamada Fábio Henrique(FH), nome dado, segundo relatos, em homenagem ao militante do MST Fábio Henrique, morto no Acampamento Amaralina (localizado em Vitória da Conquista) pela polícia militar.

Essas duas escolas, *locus* desta pesquisa, possuem o ensino da Educação Infantil (pela manhã), o Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano (à tarde) e Educação de Jovens e Adultos (à noite). Dois professores de cada uma dessas escolas, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das duas escolas, são sujeitos desta pesquisa. Faz parte também deste estudo a diretora que atua nas duas unidades escolares, devido à participação direta deste sujeito no processo de formação de professores para atuarem nas escolas do MST.

A experiência educacional dessas duas 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 política, cidadania, cultura, democracia, sustentabilidade, direitos humanos, entre outros temas de interesse da comunidade local. Essas observações nos autorizam a dizer que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pelos(as) professores(as) nas escolas AC e FH estão alimentadas por um viés político, regado por orientações e atividades formativas do movimento.

Os primeiros contatos nos *locus*, com os sujeitos desta pesquisa, motivaram a construção de um questionamento que tem orientado a investigação presente: que letramentos políticos, para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de cidadãos críticos, são desenvolvidos pelos(as) professores(as) 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.

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 utilizados e discursos proferidos; o ensino ofertado e as aprendizagens vivenciadas, a prática docente e os seus desafios.

O objetivo geral desta pesquisa foca nessas questões para compreender os processos de letramentos políticos que são desenvolvidos pelos professores 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 pelos professores dessas escolas, no seu fazer pedagógico, com vistas a um projeto político; construir, colaborativamente, um documentário acerca dos letramentos políticos desenvolvidos pelos professores 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.

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 pesquisados 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).

Referências metodológicas

A educação, enquanto campo do conhecimento, é um espaço de múltiplos sujeitos e de diferentes memórias. O pesquisador que investiga um determinado objeto de estudo naturalmente, constrói métodos, não estanques, para trilhar os caminhos do contato com as fontes, de forma dialógica, contínua e em movimento.

A definição de um processo metodológico, entre vários, tem uma íntima relação com o problema motivador da investigação. As primeiras observações, aliadas a estudos teóricos, deram forma ao problema desta investigação.

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.

O caminho metodológico que orienta esta pesquisa centra-se, portanto, na abordagem colaborativa, que dá ênfase à relação dialética, participativa e democrática entre pesquisador e sujeitos da pesquisa; por ser

[...] prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Nesse sentido, pesquisador e participantes desta pesquisa têm caminhado juntos na construção de dados, na reflexão sobre a prática e na construção de conhecimento científico. Esse caminho metodológico construído no *locus* de pesquisa parte da compreensão de que “a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação.” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Essa ideia tem alicerçado a construção de encontros formativos com os professores participantes, no intuito de criar um ambiente de reflexão sobre as práticas de letramentos desenvolvidas por eles.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, interpretamos que é na interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa que os instrumentos investigativos têm ganhado significado e produzido 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 relevante para a construção de dados.

Assim sendo, as observações colaborativas, as entrevistas individuais e coletivas, de caráter reflexivo, e os encontros formativos constituem os instrumentos desta pesquisa, pelos quais temos construído informações visando à análise e interpretação de situações que contribuam para discutir o problema materializado na questão de pesquisa que está sendo investigada.

Nesse trabalho, a relação que se estabelece com o objeto de investigação é atravessada pela ideia de realidade concreta, apresentada pela dialética materialista, “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 produção da vida material é a própria experiência dos sujeitos no tempo, num movimento de práticas e de formação da consciência, isto é, da práxis cotidiana como exercício reflexivo que estabelece uma conexão com a perspectiva colaborativa assumida nessa pesquisa. Dessa forma, entendemos que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 20); é no exercício reflexivo da prática que podemos produzir conhecimento e propor novas práticas. O termo “vida”, colocado pelos autores, refere-se aos contextos materiais que precisam ser analisados dentro de suas historicidades, na produção humano-social.

É dessa forma que pensamos os sujeitos desta pesquisa, em suas produções materiais e historicidades; pois, a ação pedagógica nas escolas do MST é resultado de demandas próprias, históricas, concretas e direcionada para a afirmação de um projeto educacional emancipatório, em movimento, em tensão.

A construção do caminho metodológico para a produção de conhecimento é um processo dialético de escolhas, inclusões e exclusões. Fatalmente, o contato com o objeto de pesquisa implicará numa escolha de categorias teóricas que se revelam entrelaçadas e que movimentam uma discussão em torno do problema posto. O desafio do investigador, por meio de um percurso metodológico, é se aproximar ao máximo da realidade posta pelas ações humanas.

Categorias teóricas em movimento

Para discutir a concepção de letramento que embasa este estudo, apropriamo-nos das contribuições de Kleiman (2005); Soares (2016); Tfouni (2010) que discutem a complexidade da expressão “letramento”, em termos conceituais, e o diferencia de “alfabetização”. 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.

Kleiman (2005) nos diz que é mais simples definir aquilo que não é letramento, pois a tentativa de defini-lo pode resultar num enquadramento 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”. 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. Não se limitam, portanto, às práticas de leitura e escrita.

O reconhecimento da diversidade de práticas letradas favorece a negação da ideia de que existem pessoas letradas e não letradas conforme uma hierarquia de parâmetros. Ajudam nessa 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, tendo em vista que, no campo dos letramentos, “nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas” (STREET, 2014, p. 61).

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.

Os letramentos são muitos e de vários tipos; ressignificam-se conforme os contextos culturais. Neste estudo, destacamos os letramentos políticos, que envolvem “os conhecimentos sobre como a distribuição de poder se organiza e funciona em uma sociedade democrática.” (COSSON, 2011, p.52). Dito de outra forma, eles propõem uma reflexão sobre a estrutura social.

Os letramentos políticos constituem um campo, dentro dos estudos dos letramentos, que abarca textos envolvem temas como democracia, justiça, liberdade e transformação social, e se refere ao “[...] processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e aprimoramento da democracia” (COSSON, 2010, p.30). Ou seja, além de proporem uma reflexão social, poderão impulsionar ações interventivas na sociedade.

Entende-se que a percepção da existência de letramentos políticos em algum espaço ou coletividade exige uma prática de reflexão sobre a sociedade e posicionamento social. Uma análise dos letramentos políticos passa pela observação do que é ensinado, em termos de conteúdo, como e em que condições o ensino acontece.

Essa discussão permite pensarmos o espaço escolar como ambiente de formação educacional e política, que produz significados também pelos letramentos políticos, que se caracterizam como letramentos críticos, visto que objetivam a formação de cidadãos engajados socialmente, e seguem a uma pedagogia emancipatória, crítica, libertadora 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.

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 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.

É recorrente nos materiais didáticos do MST, como também nas falas de muitos militantes e pessoas envolvidas com a educação do MST, uma referência à Pedagogia da Terra como sendo a orientação das atividades formativas das suas escolas.

Há dentro das escolas do MST uma dinâmica educativa em sintonia com o pensamento político do movimento, de modo que os materiais utilizados e a metodologia empregada subsidiem 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, o trabalho e 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.

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.

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. Em um caminho contrário estão algumas experiências educativas do campo. A fala da professora FS evidencia isso:

[...] procuro sempre está associando a História com a vida do assentamento. Tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas, de seus pais e do movimento (Entrevista realizada em 01/09/2016).

A professora entende que todo o conhecimento produzido na escola deve servir para que os(as) estudantes entendam melhor o mundo em que vivem e participem das alternativas de mudanças. Esses dois princípios considerados necessários, pela professora, no processo de ensino ocupam lugares de destaque na formação dos professores do MST.

Verificou-se, mesmo que de modo iniciante, que militantes do MST são os principais responsáveis pela organização e realização da formação dos(as) docentes das escolas dos assentamentos e realizam conversas sobre a história do movimento e oficinas temáticas nas salas de aula.

Dessa forma, há uma relação bem próxima entre as conversas em sala de aula e o trabalho cotidiano do movimento. As aulas buscam, além de construir conhecimentos estabelecidos no programa curricular, discutir as principais atividades econômicas dos assentamentos, como a participação dos alunos nas oficinas de plantação de quiabo no Assentamento Eldorado e nas experiências educativas no assentamento Paulo Cunha, em que os alunos são levados para se envolver na plantação e cultivo da mandioca e banana. Além dessas oficinas, verifica-se a realização de oficinas temáticas como “identidade do MST”, “ser ético” e “cuidado com a terra”, que estão previstas como atividades curriculares.

Nas escolas em questão, percebe-se a utilização dos cadernos pedagógicos produzidos pelo Governo Federal, em 2008, e destinados ao MST. Tais cadernos dão suporte às aulas nas discussões dos temas planejados, sobretudo, quando se quer discutir as bandeiras de luta do movimento. Temas como agricultura familiar, sustentabilidade, ética, trabalho, diversidade e cultura popular estão presentes nesses materiais e orientam a construção de um projeto pedagógico da terra. Considerando que todo e qualquer texto “não pode ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e dos significados” (ROJO, 2009, p. 112), os materiais são utilizados pelas(os) professoras(os) como principal recurso material disponível para direcionar os alunos para os “saberes da terra”.

As professoras utilizam muitas imagens durante as exposições das aulas, principalmente, quando o objetivo é uma conversa sobre o próprio MST, na intenção de que os alunos se identifiquem com as práticas de seus pais, com as próprias vivências dentro de casa e com o coletivo: “Levo muitas imagens porque elas imaginam um monte de coisas sobre elas mesmas” (Entrevista realizada em 26/08/2016), declara a professora EN.

A prática da professora EN com as imagens dialoga com a idéia de os alunos se reconhecerem na imagem, visando tornar o ensino mais próximo dos educandos. Podemos aqui observar uma experiência de leitura de mundo, chamada assim pelo educador Paulo Freire, nas experiências de alfabetização e nas relações entre leitura e cultura. “[...]a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo”(FREIRE, 1989, p. 19).

Assim, a imagem de um trabalhador rural no campo (imagem utilizada pela professora EN), como recurso didático, possui um significado enorme para os alunos, pois ali se enxergam, criando um sentimento de pertença, o que, possivelmente, poderá ampliar o interesse em aprender, por se identificar com o conteúdo trabalhado.

O uso da imagem em sala de aula além de ser um recurso para aprender a ler, é “uma forma de expressão e comunicação muito poderosa” (KLEIMAM, 2005, p. 49). Movimenta as historicidades dos estudantes e aguça memórias. Entendemos que existe uma necessidade de se reconhecer os saberes dos sujeitos, com suas características próprias; afinal, unir experiência e prática educativa é olhar para as lutas, o trabalho e os modos de ser dos educadores e educandos.

É importante salientar que o currículo nas escolas pesquisadas é construído cotidianamente, num espaço de orientações formativas e conflitos, onde se chocam propostas de educação e interesses políticos. As palavras da atual diretora das escolas FH e AC demonstram isso: “[...] a pedagogia da terra é a nossa orientação, mesmo que a escola seja do município” (Entrevista realizada em 16 de maio de 2018). Nessas palavras, assim como nos dizeres de outros professores das referidas escolas, o entendimento é o de que o ensino na sala de aula deve se pautar nas orientações desse projeto pedagógico, em oposição ao projeto curricular do município.

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).

Percebe-se que ser professor no MST requer uma identificação com a luta do movimento. O boletim propõe que militância é um processo que compreende a participação em encontros e seminários formativos. A diretora das escolas em destaque afirma: "Esses professores passam por uma capacitação pra ensinar dentro do MST. [...] nós adotamos a Pedagogia da Terra. Os professores vêm de lá pra cá, sem visão de nada do movimento vai fazer o quê aqui?" (Entrevista realizada em 19/07/2016). Ou seja, o professor recém-chegado que não é nativo do movimento é impulsionado a receber uma formação política para compreender a *práxis* do MST.

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; alguns dos(as) docentes possuem opiniões diferentes das defendidas pelo movimento; algumas vezes, até negam o principal objetivo da luta do MST. Nas conversas com as professoras, notamos divergências quanto ao pensamento sobre o MST. Vejamos: "não gosto muito da ação de pegar terras de outros. Se a terra fosse minha não iria gostar" (Entrevista realizada em 26 de julho de 2017), afirma a professora EN; "gosto do movimento. O trabalho é bonito e a luta também" (Entrevista realizada em 01 de novembro de 2016), relata a professora FS.

Percebe-se no discurso da professora EM uma oposição à política de ocupação de terras, principal objetivo do MST. Esse discurso se soma aos de muitos professores em muitos assentamentos pelo Brasil. Vejamos o que diz Sue Branford (2004, p. 160-161):

[...] 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.

É um desafio para o MST desconstruir esse pensamento para desenvolver sua própria pedagogia, por isso, os professores passam por uma formação contínua para dar aula nos assentamentos.

Já na fala da professora FS, vemos uma defesa do movimento e uma identificação com a causa histórica dele. A professora FN, que percorre 3km todos os dias para chegar até o assentamento Paulo Cunha, comenta: "[...] mesmo com a distância de minha casa, sou feliz com o trabalho, me faz aprender coisas sobre a terra" (Entrevista realizada em 01/09/2016), demonstrando com isso um compartilhamento de aprendizagens entre ela e a vivência na escola.

A observação das práticas das professoras de ambas as escolas mostrou que há um sentimento de pertencimento ao local por parte da professora FS. E, paradoxalmente, mesmo com uma fala de oposição às ocupações de terras, a professora EM se assume professora do MST. Dessa forma,

[...] o lugar é sempre um espaço presente dado como um todo atual com suas ligações e conexões cambiantes. Mas isto só pode ser entendido se se transcende a do lugar enquanto fato isolado — o que faz com que a vida de relações ganhe impulso na articulação entre o próximo e o distante (CARLOS, 2007, p. 23).

Percebe-se uma relação bastante próxima entre as professoras, há pouco tempo nas escolas, e assentados(as). Elas participam de oficinas sobre o manuseio da terra, participam da colheita e constroem laços afetivos, demonstrando uma relação que perpassa os limites da sala de aula. Portanto, se não eram militantes do MST, trilham os caminhos do fazer-se militante.

Considerações finais

As considerações teórico-metodológicas apresentadas aqui são aprendizagens advindas de leituras anteriores e contínuas, das observações e de (con)vivências com professores das referidas escolas do MST.

Observa-se, nesta pesquisa em andamento, que as duas escolas compreendem espaços que recebem influências ideológicas e políticas do MST, as quais se reverberam no fazer docente, nas escolhas formativas e nas leituras, processo que entendemos e analisamos, inicialmente, como letramentos com estéticas e conteúdos políticos.

Entende-se, com isso, que a consolidação do trabalho educativo é um caminho cheio de percalços e dificuldades para ser uma extensão do que diz as cartilhas de educação do MST. Passa por uma luta política, por uma luta pela educação, por textos engajados com os princípios do movimento, por questionamentos e contradições, por um fazer-se educativo.

A experiência encontrada em muitos assentamentos e acampamentos do MST, pelo Brasil, evidencia uma postura

libertária e contrária aos pressupostos estabelecidos por materiais colonialistas e conservadores.

Tanto na Escola Antônio Conselheiro como na Escola Fábio Henrique, a efetivação de uma pedagogia da terra, comumente defendida pelo movimento, segue seu caminho particular materializada na participação de cursos formativos pelos(as) docentes, no uso de textos sobre o MST, nos discursos, nas atividades pedagógicas e no desenvolvimento de métodos singulares. Traduzimos essa realidade como experiências singulares de letramentos políticos.

Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro(RJ): Paz e Terra, 1995.

ARAUJO, 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 - UFBA, 2007.

BRANFORD, S. e ROCHA, J. **Rompendo a cerca: a história do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que Escola**. 2.Ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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. Acesso em: 16 abr. 2019.

CRESWELL, John W. **O Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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.

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 16 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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 27 jan. 2019.

IBIPIANA, Ivana Maria L. de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANATA, Natacha Eugênia. **"Juventude que ousa lutar!": trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST**. 278 p. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis (SC), 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 44p.

MARX, K; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramentos: um tema três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

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 de Letras, 2012. p. 69-92.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

[1] Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA

[2] Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.