

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

LILIA DE LIMA VIEIRA

**MST, SÓ A LUTA FAZ VALER: SEMEANDO UMA PRÁTICA EDUCATIVA
“OUTRA”**

Bagé/RS
2019

LILIA DE LIMA VIEIRA

**MST, SÓ A LUTA FAZ VALER: SEMEANDO UMA PRÁTICA EDUCATIVA
“OUTRA”**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos

**Bagé/RS
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

V658m Vieira, Lilia de Lima
MST só a luta faz valer: semeando uma prática educativa
"outra" / Lilia de Lima Vieira.
159 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.
"Orientação: Moacir Lopes de Camargos".

1. Educação. 2. MST. 3. Práticas Educativas. 4. Linguagens.
I. Título.

LILIA DE LIMA VIEIRA

**MST, SÓ A LUTA FAZ VALER: SEMEANDO UMA PRÁTICA EDUCATIVA
“OUTRA”**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

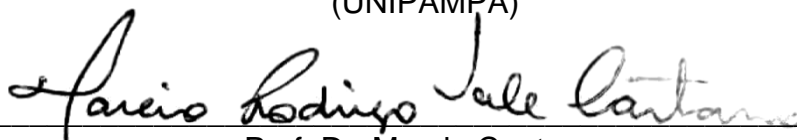
Área de concentração: Linguagem e Docência

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 26/03/2019.

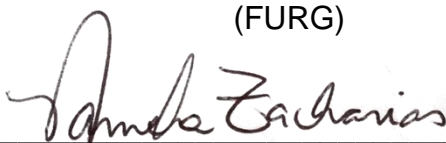
Banca examinadora:



Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
Orientador
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Marcio Caetano
(FURG)



Profa. Dra. Pâmela Zacharias

RESUMO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sido palco para muitas investigações científicas nos mais variados campos do saber (ciência política, educação, linguística, sociologia, etc.), o que evidencia a relevância deste movimento na conjuntura política e social que vivenciamos enquanto sociedade. Esta pesquisa tem por objetivo promover a visibilidade e valorização das diferentes práticas educativas presentes em uma comunidade pertencente ao MST, denominada de Assentamento Conquista do Jaguarão, localizada no interior do município de Aceguá/RS. A metodologia selecionada e que nos auxilia no processo de escrita desta pesquisa é a metodologia da narrativa, a qual possibilitou a avaliação dos materiais produzidos, tais como vídeos, fotos e enunciações “outras” pautadas na experiência da pesquisadora e dos pesquisados. Esta investigação também promove um diálogo teórico, tendo como principais referências as reflexões de Freire (2018) e Bakhtin (1986), em que buscamos discutir as possíveis contribuições teóricas destes autores para pensarmos e refletirmos sobre as diferentes práticas educativas vigentes na comunidade estudada, a ideologia presente neste coletivo e quais signos linguísticos são representativos para os militantes. Na análise compreendemos que os militantes da comunidade sem-terra anseiam por um diálogo mais efetivo entre escola e militância, a fim de promover uma prática educativa que contemple múltiplos saberes e que perceba estes sujeitos como políticos, educativos, sociais e culturais.

Palavras-Chave: MST. Práticas educativas. Diálogos. Linguagens. Educação.

RESUMEN

El Movimiento de los trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) ha sido un escenario para muchas investigaciones científicas en los más variados campos del saber (ciencia política, educación, lingüística, sociología, etc.), lo que evidencia la relevancia de este movimiento en la coyuntura política y social que vivimos como sociedad. Esta investigación tiene por objetivo promover la visibilidad y valorización de las diferentes prácticas educativas presentes en una comunidad perteneciente al MST, denominada de Asentamiento Conquista del Jaguarão, ubicada en el interior del municipio de Aceguá/ RS. La metodología seleccionada y que nos auxilia en el proceso de escritura de esta investigación es la metodología de la narrativa, la cual posibilitó la evaluación de los materiales producidos, tales como videos, fotos y enunciaciones “otras” pautadas en la experiencia de la investigadora y de los encuestados. Esta investigación también promueve un diálogo teórico, teniendo como principales referencias las reflexiones de Freire (2018) y Bakhtin (1986), en que buscamos discutir las posibles contribuciones teóricas de estos autores para pensar y reflexionar sobre las diferentes prácticas educativas vigentes en la comunidad estudiada, la ideología presente en este colectivo y qué signos lingüísticos son representativos para los militantes. En el análisis comprendemos que los militantes de la comunidad sin tierra anhelan un diálogo más efectivo entre escuela y militancia, a fin de promover una práctica educativa que contemple múltiples saberes y que perciba a estos sujetos como políticos, educativos, sociales y culturales.

Palabras clave: MST. Prácticas educativas. Diálogos. Lenguaje. Educación.

SUMÁRIO

1 O INICIAR DA CAMINHADA	08
2 SEMEAR PARA QUÊ	16
2.1 O pensar narrativo enquanto método de pesquisa	18
2.2 Metodologia do (re) encontro	23
2.3 Conhecendo o solo antes do plantio	26
3 ANÁLISE DA CAMINHADA	29
3.1 Como a pesquisa começou? De semente em semente	29
3.2 O novo e o velho no campo: iconografias e narrativas orais	31
3.3 Ritualizando o saber: um chamado à valorização da memória cultural sem-terra	47
4 ENTRE A CANETA E A ENXADA E A PROPOSTA DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA “OUTRA”	51
5 ESCUTAR OUTRAS VOZES	61
5.1 O quê semear? Para quê semear? Educação como prática de liberdade	61
5.2 A obra educativa do MST: valorizando a sabedoria popular	65
5.3 A prática educativa para além dos muros da escola: o educador social e a educação não-formal	68
5.4 Linguagem e Cultura sem-terra em cultivo	71
5.5 O trabalho com palavras geradoras e a pedagogia social de Paulo Freire	76
5.6 Freire e Bakhtin: dizeres teóricos que contribuem para o fazer social.....	78
6 AO FINAL DA COLHEITA O SOLO SEGUE SENDO ARADO.....	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE.....	89
ANEXOS.....	126

1 O INICIAR DA CAMINHADA

Tocando em frente

Almir Sater

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Ando devagar
Porque já tive pressa

E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.¹

Para iniciar esta caminhada, necessito, antes de qualquer coisa, contar um pouco sobre quem sou e o que me motiva nesta marcha acadêmica, que também se configura em uma marcha política e pedagógica. Muito antes de ser professora graduada em Letras e especialista em Educação e Diversidade Cultural sou também sem-terra, militante e filha de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Assim, ando devagar pelas estradas, ruas e conto minha história com o objetivo de promover a visibilidade e valorização, enquanto educadora e militante, das diferentes práticas educativas presentes na comunidade do assentamento Conquista do Jaguarão, localizado no interior do município de Aceguá/RS. Ao aliar escola e movimento social neste processo, busco levar as discussões sobre militâncias de esquerda e educação para o âmbito acadêmico, problematizando essas questões e ressignificando pensares, dialogicamente articulados, no intento de elaborar uma pedagogia 'outra' nas escolas de assentamentos.

Sou mais do que uma professora dedicada ao ensino de línguas (espanhol, português), desejo ser mais e, com este trabalho, eis que surge a oportunidade de ir além. Com o propósito de melhorar minha prática, busco também encontrar respostas para minhas perguntas e formular novas perguntas. A mais gritante delas: Qual é meu papel como militante e educadora? Não posso simplesmente sair de minha comunidade e considerar-me vencedora por ter deixado de viver em um local carente, marginalizado.² Preciso ir além, buscar romper essas barreiras. Preciso ouvir aqueles que ficam, seguem calados e sem oportunidades. Como explicado por

¹ SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. Intérprete: Almir Sater. Brasil: Columbia, 1991.1 CD.

² Sabemos o largo histórico do MST, no que tange a marginalização social e principalmente midiática em relação a este movimento. Torna-se um lugar carente, uma vez que esses grupos acabam não recebendo subsídios governamentais como outras populações do campo, como os descendentes de alemães e italianos.

Antônio Gramsci (2004)³, o início de um pensamento crítico e da consciência do que somos parte de um conhece-te a ti mesmo, enquanto produto do processo histórico desenvolvido até agora, que deixa marcas no sujeito através de suas experiências, sejam elas políticas, sociais, subjetivas, educacionais, etc. Desta forma, passo a compreender melhor quem sou, enquanto profissional da educação, a partir do momento em que me debruço a investigar e teorizar as minhas experiências, tanto na educação quanto na militância.

Meu objetivo primeiro com esta pesquisa era desenvolver uma prática que envolvesse escola e comunidade. Acreditava na força educativa deste engajamento até iniciar meus primeiros diálogos com a escola, principalmente com sua gestão e me deparar com uma realidade “outra”. Em uma primeira conversa com uma das professoras, que inclusive é da comunidade e faz parte da escola escolhida, havia combinado que faria a geração de dados em uma turma de jovens e adultos sem-terra, pois meu primeiro projeto havia sido pensado para este público. Então, eu poderia levar as discussões sobre militância e educação para dentro do espaço da sala de aula, e que no coletivo pensaríamos alternativas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas de assentamentos, principalmente aquelas localizadas em comunidades pertencentes a movimentos sociais, como o MST.

Algum tempo depois, com meu projeto em andamento, recebi uma negativa da escola através da secretária. Segundo ela, a diretora da instituição havia rejeitado o meu projeto e afirmava que a escola não estaria aberta para a minha proposta. Mesmo eu sendo da comunidade e tendo cursado todo o ensino fundamental naquela escola, me vi atordoada com a situação.

Apesar de a escola inviabilizar meu projeto, tentei mais vezes dialogar com a instituição para verificar qual teria sido a real motivação por parte da gestão da escola e que me impossibilitava de aplicar meu projeto. Até o dia de hoje, nunca consegui conversar com a diretora.

A foto que segue, datada de 3 de maio de 2018, registra o momento em que fiz uma visita à instituição, juntamente com meu orientador de mestrado e meu coorientador, para que pudéssemos constatar a causa de tantas negativas. Mesmo tendo marcado previamente a visita, a diretora da escola não estava presente para

3 GRAMSCI, Antony. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, v. I, 2004.

nos receber na ocasião e ficamos apenas com alguns comentários vagos por parte da secretária. Ela apenas me disse que os alunos recebiam a mesma educação de outras escolas, que o “conteúdo” (palavras dela), estava sendo devidamente dado.

Figura 1 – Visita à escola Conquista do Jaguarão no município de Aceguá/RS.



Fonte: Autora (2019).

Com este comentário, percebi que os temas que eu pretendia abordar junto aos educandos sem-terra, não eram considerados relevantes para a escola. Afinal, pra quê trabalhar a identidade dos educandos, a realidade, a vida em comunidade e as práticas educativas “outras”, se o conteúdo (matemática, português, ciências, *etc.*) estava sendo devidamente dado?

A secretária chegou alegar também que os problemas da escola ocorriam devido ao fato da comunidade não estar mais querendo colocar seus filhos na instituição do assentamento, e que isso estava prejudicando a permanência da instituição na comunidade.

Como sou da comunidade, conheço de perto esta problemática e posso dizer que esse coletivo se afastou da escola porque a escola não fez nada para se aproximar destas pessoas. Não promoveu, em seus muitos anos de existência, nenhum projeto de valorização desta comunidade, de suas ideologias e da realidade que cerca a instituição. Essa falta de identificação é que fez muitos pais optarem por

colocar seus filhos em uma escola com melhor estrutura e com salas de aula que não sejam multisseriadas (realidade na escola do Jaguarão)⁴.

Diante desta problemática, percebi a emergência da minha pesquisa, o quão importante seria criar um material que pudesse (re) pensar esta realidade, uma proposta educativa que promovesse uma sensibilização dos docentes que ministram aulas em contextos de militância e que, muitas vezes, deixam de lado as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a realidade dos educandos, dando ênfase a uma educação que privilegia apenas o currículo formal da escola, ou seja, os conteúdos pré-estabelecidos, sem antes realizar um movimento de escuta ao “outro” e de reflexão sobre as necessidades educativas dos alunos pertencentes às comunidades sem-terra.

Por algum tempo me perguntei: Como é possível que uma escola rural de assentamento, criada pelos próprios militantes e assumida mais tarde pelo Estado, possa se fechar para esses sujeitos e assumir um caráter de escola urbana, sem atender às necessidades educativas e políticas de seus alunos? A resposta para esta pergunta e tantas outras indagações foram sendo construídas e sanadas no diálogo com o coletivo de militantes e através da metodologia da educação não-formal (GOHN, 2013), alternativa metodológica encontrada para dar seguimento a esta pesquisa. Desta maneira, reuni militantes da comunidade interessados pela minha proposta e que haviam sido tomados pela mesma indignação pelo fato da escola ter rejeitado meu trabalho.

Ao dialogar com o coletivo, decidi que poderíamos pensar diretrizes sobre o que seria uma de escola de assentamento. As necessidades do coletivo emergiram através deste diálogo inicial, no qual os militantes puderam apresentar suas demandas e propostas para o material pedagógico construído. E é neste sentido que adentro em um universo subjetivo de sujeitos que, depois de tantos anos de luta, se colocam em um novo desafio, ou seja, pensar alternativas para a construção de uma escola "outra", que leve em conta as diferentes práticas educativas da comunidade sem-terra.

⁴ A escola Conquista do Jaguarão vem enfrentando a alguns anos sérios problemas estruturais em função do pouco repasse de verba do governo estadual, que é justificado pelo número de alunos matriculados na instituição. Hoje o público total da escola não ultrapassa 50 alunos. Sabemos também que o estado não tem mais interesse em manter escolas de nível fundamental, ou seja, quer deixar a educação deste nível a cargo dos municípios.

Ao assumir novos rumos, minha prática se articula através da educação não-formal, porém visa (re) pensar a prática educativa presente na educação formal, pois acredito que uma não dispensa a outra. Tendo em vista que, apesar de os movimentos sociais serem os pioneiros na prática da educação não-formal, o MST desenvolveu, ao longo de sua história de luta, diversas ações em prol da educação formal para que esta fosse implementada em regiões de assentamentos. No que tange os movimentos ligados ao campo, poucos foram os que se dedicaram tão arduamente à questão da educação quanto o MST, sobretudo sua luta por uma educação libertadora. Este movimento inspirou projetos como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e, atualmente, com a implementação das licenciaturas em educação no campo, teve inclusive, reconhecimento do Ministério da Educação (MEC). Mesmo com todas estas políticas, ainda nos deparamos com muitas escolas de assentamento desestabilizadas pedagógica e estruturalmente, com professores sem qualificação para atuarem nas comunidades de assentados e, na maioria das vezes, sem conhecimento da realidade do campo.

A culminância desta pesquisa visa a sensibilização de docentes, quando inseridos em espaços marcados por ideologias e práticas discursivas outras. Penso em uma práxis contextualizada e de acordo com documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) que, inclusive, preveem, ainda que de forma diminuta, que as escolas rurais devem atentar para seus contextos de inserção, principalmente escolas pertencentes ao governo.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Os sujeitos desta pesquisa são militantes sem-terra que buscam na educação uma forma de libertação das amarras daqueles que sabem e se aproveitam dos que não sabem. Enquanto militante do mesmo movimento e professora tenho refletido sobre as práticas discursivas e educativas deste coletivo. Este se vale da linguagem enquanto uma forma de interação (GERALDI, 2004), uma vez que ela assume um

papel essencial na constituição das relações sociais e na formação dos militantes da comunidade sem-terra.

Faz-se necessário (re) pensar a escola do assentamento e proporcionar momentos/espços de reflexão sobre linguagem enquanto tema gerador no desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para os elementos contextuais da realidade vivida pela comunidade, ou seja, o que se pretende é a criação de uma pedagogia da terra. Para isso, é preciso uma didática da linguagem em que esta surja como ferramenta social durante o processo de educação formal dos militantes e filhos de militantes, constituindo-se em um passo introdutório antes de arar a terra, adubar o solo e semear os conhecimentos científicos formais da escola tradicional.

É necessário também despertar nos educadores e educadoras (profissionais ou sociais), que atuam em escolas de assentamentos, a importância de um olhar mais atento para o outro, para o entorno (ambiental e sócio-histórico-cultural), para o que é significativo e necessário, pois partimos do pressuposto de que não se pode plantar nada sem antes conhecer o solo.

Enfim, para melhor compreender as relações entre escola e movimento social, esta pesquisa promove um diálogo entre as reflexões de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Trabalhando com as perspectivas teóricas destes pensadores, realizo uma compreensão sobre quais as possíveis contribuições que estes teóricos podem trazer para pensarmos as práticas educativas vigentes no MST, a ideologia presente nestas comunidades e quais signos linguísticos são representativos deste coletivo. À luz de estudos linguísticos e pensando na prática docente a partir da ótica bakhtiniana⁵ e também da perspectiva educacional freiriana, busquei promover espaços para que estes “outros”, que também são “eu”, possam falar de si, do outro, e do todo (contexto no qual estão inseridos).

Pela perspectiva dialógica ancorada em Bakhtin (1986) e Freire (1987) intitulo este trabalho: “MST, só a luta faz valer: semeando uma prática educativa outra”. Aqui cabe uma pergunta: por que semear? Semeamos mais do que pequenas sementes, cultivamos e valorizamos o “outro” na sua diferença, na sua singularidade, ouvindo uma minoria muitas vezes esquecida, silenciada,

5 Embora a maioria dos escritos de Bakhtin seja a partir de uma perspectiva linguístico-filosófica ou literária, em um texto recente (BAKHTIN, 2013), temos a reflexão do pensador russo discutindo sua prática docente no ensino fundamental.

marginalizada. Dessa forma, a educação poderá ressignificar a vida desses sujeitos sem-terra e o fruto desta pesquisa, que será materializada em forma de material pedagógico, poderá servir (inspirar) outros educadores que experienciam contextos educativos similares, ou até para aqueles profissionais da educação ou educadores sociais que se encontram em comunidades, também marcadas por uma determinada ideologia, sejam elas de periferias urbanas, autóctones, quilombolas, ribeirinhas, *etc.*

2 SEMEAR PRA QUÊ?

Sabe-se da existência significativa de produções acadêmicas voltadas para as discussões sobre militâncias de esquerda e educação relacionadas às comunidades sem-terra⁶. Porém, em nossa região (cidade de Aceguá/RS), a única pesquisa realizada neste contexto foi feita por Rodriguez (2000), mostrando um panorama geral da educação no assentamento e problematizando as questões identitárias. No entanto, esta pesquisa foi realizada há quase vinte anos atrás, quando o assentamento recém havia sido criado. Desde então, não foram realizadas pesquisas para estas comunidades de assentados, nem mesmo na área da Educação.

No ano de 2016 realizei meu trabalho final - *Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural* pela Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé - sobre o assentamento, mas não tratei de questões específicas relativas ao ensino, pois me interessei por resgatar as memórias dos militantes e suas histórias de luta dentro da comunidade sem-terra. A partir da pesquisa realizada na especialização, elaborei esta dissertação como uma forma de dar continuidade a um tema que julgo relevante de ser discutido, não apenas em âmbito teórico, mas também que possa ser aplicado à prática pedagógica e ao ideário de docentes que venham a estar inseridos em contextos marcados por uma determinada ideologia. Neste sentido, (re) pensamos o ensino e aprendizagem em escolas rurais a partir de um diálogo pedagógico que não se formaliza no âmbito da escola, mas que pensa na escola e na comunidade, no intuito de promover um diálogo entre estes dois segmentos, valorizando saberes outros.

Conforme dito anteriormente, devido às peripécias no caminho que me impossibilitaram de poder atuar na escola do assentamento, parto agora para a educação não formal, mas sem desistir da educação formal, pois acredito que estas duas não podem e não devem ser dissociadas. A negativa por parte da gestão da escola abriu espaço para a pedagogia da luta e reforçou a necessidade de uma

⁶ Existem muitas pesquisas voltadas para a temática dos movimentos sociais e outras tantas tratando especificamente do MST. Uma pesquisadora conceituada e que possui muitas produções científicas sobre o MST é a professora Maria da Glória Gohn. Ela escreveu obras como: GHON, Maria da Glória. **Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro da cidade e do campo.** Petrópolis: Vozes, 2000.

prática "outra", em que homens e mulheres, crianças e adolescentes sem-terra possam aprender e ensinar de maneira significativa e contextualizada.

Devemos tomar nota de que pouco se produz no Brasil sobre educação não-formal, mesmo reconhecendo o fortalecimento de práticas educativas que transcendem os muros das instituições escolares. Esse tipo de pesquisa ainda é diminuto perto de outras pesquisas voltadas para a área da educação. Outra questão que deve ser ressaltada é de que os principais ícones da educação não-formal são os movimentos sociais, que têm um papel representativo nestas ações, pois graças às suas organizações e pautas educativas, muitas políticas públicas foram criadas.

Com o objetivo de pensar alternativas "outras" para colaborar com a comunidade foco desta pesquisa, procurei ouvir esses grupos, que em grande parte são marginalizados socialmente, ou os oprimidos como bem o disse o educador Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987). Então, retornei à comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão não apenas como a filha do Seu Ari e da Dona Izolde, mas também como professora preocupada em promover espaços de discussão e reflexão. E como docente, reconheço a linguagem enquanto instrumento de poder que, por meio das interações por ela promovidas, podem nos permitir ir (ou não) para além das cercas, muros e dos arames farpados (Gnerre, 1991), principalmente aqueles que estão no âmbito acadêmico e social e que, muitas vezes, cerceiam conhecimentos e conduzem a ideias precipitadas sobre como realmente se organizam os assentamentos e como elas tratam as questões de educação.

A partir de um ato eticamente responsável (Bakhtin, 2010)⁷ e com o intuito de promover com outros/as novos saberes para pensar nos aspectos de interação e alteridade, me desdobro em olhares a partir de um lugar exterior/interior, ou seja, que me é externo e interno ao mesmo tempo. Apesar de não estar vivendo na comunidade, sou ainda parte dela e não posso negar minha história, dizer que não sou do MST. Não me coloco enquanto pesquisadora que vai aventurar-se em uma

7 Para Bakhtin (2010), apenas do interior de nossa participação pode ser compreendida a função de cada participante. A partir do momento que eu compreendo o objeto, passo a compreender meu dever em relação a ele.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

comunidade desconhecida, sou também parte da comunidade que estudo. Por isso, a pesquisa narrativa é importante no processo de fundamentação de minha ação pedagógica.

Como profissional da educação, me apoio na pesquisa narrativa como um ato responsivo às minhas experiências com a educação vigente no Assentamento Conquista do Jaguarão, que não se configuram apenas como meu objeto de estudo, pois também é a comunidade da qual faço parte. Lanço-me neste trabalho para entendê-lo melhor na prática, na vivência e no diálogo com outros, que também são parte de mim e me constituem. Desta forma, passo a compreender melhor a significância deste trabalho, de sua trajetória até aqui e das experiências e trocas que são obtidas com a aplicação desta intervenção.

2.1 O pensar narrativo enquanto metodologia de pesquisa

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2004, p. 152)

Início meus dizeres sobre a metodologia da pesquisa empregada com esta citação de Larrosa (2004) presente em seu texto "Experiência e Paixão". Assim como escrito pelo autor, acredito no poder das palavras, e mais do que isto, estou de acordo quando este trata em seu texto sobre a produção de sentido da palavra, sobre a criação da realidade e também de sua compreensão enquanto mecanismo de subjetivação. Além disso, toda palavra é um signo ideológico, carregada do que Bakhtin (2006) denomina de "sentido ideológico ou vivencial". A escolha de determinadas palavras reflete uma escolha ideológica do sujeito que a utiliza, ou seja, a ideologia é um elemento íntimo da palavra.

A palavra "semear", utilizada para intitular esta pesquisa, é um exemplo de signo ideológico que faz sentido a partir do momento em que lidamos com elementos como a terra, a educação, o diálogo entre o plantar e o colher, entre a experiência da pesquisadora e sua vida pessoal e de docente que está em diálogo constante com as múltiplas vozes dos militantes participantes da pesquisa e de discursos acadêmicos. Assim, todas estas palavras-chave podem obter diversos significados dependendo da relação estabelecida com o meio sócio-histórico-cultural. No caso do movimento sem-terra, elas assumem significados específicos, pois são signos

ideológicos representativos do coletivo em estudo, e merecem destaque no estudo narrativo. Nas palavras de Bakhtin:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2006, p. 32)

Neste sentido, trabalhar a linguagem sem-terra a partir de uma concepção de interação social nos mostra a possibilidade de emancipação crítica do sujeito, isto é, as palavras, signos ideológicos, produzem sentido e recriam o mundo daquele que faz parte do processo da prática educativa. Dessa maneira, o educador já não é aquele que apenas educa, mas sim, como explica Freire: aquele que é educado no diálogo com o educando. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo de constantes aprendizagens.

Retomando as reflexões de Larrosa (2004), um pesquisador seria o sujeito da experiência, aquele que se afeta de algum modo pela experiência, que vê marcas dos efeitos do seu fazer. Para este autor, é incapaz de experiência aquele que nada lhe toca, nada lhe passa, nada acontece, nada lhe afeta ou fere. Sendo assim, creio no poder das palavras e me apoio na pesquisa narrativa, pois esta metodologia de pesquisa me oferece categorias para pensar a vida, que se reflete em minhas práticas pedagógicas e em minhas pesquisas acadêmicas, ou seja, o pensar narrativo me dá suporte para meus intentos e me conduz para a reflexão sobre a prática, assim como também me possibilita estabelecer um elo com o vivido.⁸

Dentre os principais autores da pesquisa narrativa, temos os canadenses Connelly e Clandinin (2015). Segundo a perspectiva destes teóricos, a pesquisa narrativa se configura em uma forma de pensar sobre a experiência. Com esta metodologia pode-se realizar uma aproximação entre teoria e as práticas discursivas cotidianas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, almejando uma produção teórica que trate, sensivelmente, do que se aprende na experiência. Esta experiência, nas

⁸ A pesquisa narrativa, voltada para experiências docentes de prática e vivência, é um método consideravelmente novo. Porém, há outras possibilidades de interpretação do método, como é o caso da pesquisa narrativa voltada para a literatura. Na perspectiva dos teóricos Connelly e Clandinin (2015), a pesquisa aqui empregada trata de experiências a partir de histórias e formas de pensar sobre a experiência.

palavras de Glandinin e Connelly (2011), acontece narrativamente, ou seja, a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Sobre o conceito de experiência, Larrosa (2004) a descreve:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160)

Poder narrar minhas experiências pessoais enquanto militante e docente, exigiu que buscasse uma metodologia que possibilitasse esse engajamento. Neste sentido, a pesquisa narrativa me fornece subsídios para compreender a experiência humana, além de permitir uma melhor possibilidade de diálogo entre as minhas perspectivas enquanto educadora e pesquisadora, em contraste com os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ao me reportar para esta metodologia, permito que a pesquisa narrativa adentre a realidade dos sujeitos da investigação que, neste caso, são os militantes da comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão. Assim, a partir de um processo de escuta ao outro e da compreensão de seus relatos de vida, possamos (juntos) construir um material pedagógico que ressignifique as necessidades que emergem das narrativas de si. O intuito é investigar e observar as experiências e vivências do coletivo sem-terra, e quais espaços educativos não-escolares se apresentam na comunidade, pois a educação sem-terra vai além do mero ensino do be-a-bá. Ela está presente no cotidiano de cada um e de cada uma, nas inúmeras práticas educativas presentes na comunidade, seja na educação para a agricultura familiar, ou no não uso de agrotóxicos e transgênicos, seja na educação para a militância, transferida de pai/mãe para filho (a), de militante para militante. Essas práticas deveriam ser também adquiridas a partir de uma relação professor/aluno, mas não é o que ocorre nesta comunidade. Essa postura relacional (eu-outro) e a valorização do contexto social, do acontecimento experienciado são processos formativos, tanto para o pesquisador, quanto para os participantes da pesquisa.

Quanto aos dados que são gerados a partir desta metodologia narrativa, estes são variados, pois toda manifestação de dizeres é acolhida pela pesquisa, seja através de relatos orais, escritos, imagéticos, etc. Todo conhecimento construído coletivamente é estudado pela pesquisa que tem a autonomia de acolher um ou outro, dependendo dos resultados obtidos no processo entre o semear, o plantar e o colher. O que se pretende nesta configuração metodológica é o desenvolvimento de um relato de si, de minhas experiências particulares e também daquelas adquiridas e refletidas com os colaboradores, com aqueles que se envolvem no processo em diálogo com os dizeres e reflexões dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, busco articular ideias de maneira colaborativa entre pesquisadora e participantes, construindo coletivamente a experiência da pesquisa.

Em Mello (2010) podemos entender com clareza quais são os movimentos característicos da pesquisa narrativa. A autora aponta que a primeira característica é o olhar para si, seguido de um olhar para o contexto que, neste caso, seriam dois momentos: um de introspecção e o outro de extrospecção. A partir desse movimento parte-se para o que a autora denomina de movimento temporal destinado para o ato de recobrar história e experiências, ressignificando no tempo presente cada um dos dizeres manifestados para que, no futuro, possamos reconstruir algo novo mediante os significados que forem compostos.

Para Clandinin e Connely (2015), as histórias sobre o que experienciamos na pesquisa estão sempre conosco no movimento entre os textos de campo e o texto de pesquisa. Através da escrita autobiográfica, do processo de ir e vir, entre a memória do sujeito pesquisador, sua experiência e seus objetos de pesquisa, cabe ao pesquisador interligar as vozes, entre o seu dizer/saber sobre e aquilo que o outro traz de contribuição para o diálogo. As narrativas são percursos metodológicos para compreender a memória e a história do sujeito pesquisador/pesquisado.

A pesquisa apresenta relatos dos sujeitos e, desta forma, se fez necessário utilizar termos de consentimento, aplicação de questionários, e encontros dialogados e conseqüentemente gravados em vídeo. Clandinin e Connely (2015) afirmam que esta metodologia não funciona de forma tão rígida, pois os questionamentos são substituídos e os propósitos mudam no desenrolar da pesquisa. Uma pesquisa narrativa tem sempre objetivo e foco, embora possam mudar durante o trabalho, pois os participantes podem contribuir para apontar novos caminhos.

O texto de natureza narrativa é fundamentalmente um texto temporal, em que se avalia como foi a experiência da pesquisa, o que ela se tornou agora, e quais são as possíveis transformações que ela pode sofrer durante o processo de rememoração do vivido, de leitura e releitura dos materiais gerados.

Esta pesquisa se caracteriza também por possuir um cunho autobiográfico. O trabalho por esta perspectiva leva em conta que a história pessoal deve se tornar uma espécie de trampolim para algo maior que, neste caso, é uma pesquisa narrativa que deve ser problematizada no âmbito acadêmico, a partir de uma experiência pessoal do sujeito pesquisador em relação à comunidade em que a pesquisa se desenvolve.

Ao me apoiar nesta metodologia de pesquisa, tenho a possibilidade de contar a história, ou as histórias destes grupos, e fazer com que eles conquistem visibilidade política e mais do que isso, possam ser atendidos significativamente em suas necessidades educacionais e valorizados na diversidade de suas vozes, de seus discursos. Streck (2012) ressalta a importância do professor/pesquisador estar comprometido em reconhecer a complexidade dos fenômenos sociais e valorizar a diversidade de linguagens para nomear e interpretar a realidade na qual estará inserido.

Acredito na relevância do empoderamento de pesquisadores/educadores que fazem parte de contextos específicos e que possuem uma maior proximidade com os sujeitos participante da pesquisa. Por muito tempo a pesquisa em comunidades indígenas, quilombolas, sem-terras e demais movimentos sociais era realizada por sujeitos de fora, pesquisadores desconhecedores, mas curiosos por organizações sociais outras. Esse tipo de investigação ainda segue sendo mais comum, e esses movimentos de dentro pra fora ainda caminham de maneira diminuta, se comparado com a pesquisa tradicional.⁹

No que diz respeito à reflexão final da presente pesquisa, ela parte de uma avaliação dos processos educativos não-formais presentes na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão, compreendendo o processo de ensino e

9 No que tange às especificidades dos conhecimentos produzidos pela área das ciências humanas, Bakhtin (2003) afirma, em seus estudos acerca da filosofia da linguagem, que todo pesquisador deve definir com clareza as distinções entre objeto de estudo e sujeito estudado. Neste sentido, devemos evitar a “coisificação” do sujeito, tão recorrente nas pesquisas tradicionais, mas percebê-lo como ativo no processo da pesquisa, ou seja, dialógico.

aprendizagem de jovens, adultos e crianças sem-terra, adquiridos através da experiência da vida cotidiana na comunidade, em diálogo com a educação formal, almejada pelo coletivo, e as relações dos saberes que são apreendidos/produzidos na escola, em relação à vida de cada militante sem-terra. Portanto, nossa metodologia é uma metodologia da palavra, mediante o diálogo crítico da fala e da vivência, em que o professor deixa de ser o detentor/transmissor de todo saber, e passa a ser o mediador de conhecimentos partilhados e construídos coletivamente.

2.2 Metodologia do (re) encontro

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14)

A metodologia do (re) encontro surgiu a partir da elaboração de um roteiro com perguntas intitulado "Encontro da enxada e da caneta".¹⁰ Ele foi elaborado a partir da metodologia não-formal de educação (GOHN, 2009). Este trabalho foi necessário após a negativa da escola que impossibilitou a minha entrada na instituição. Sobre este viés, organizamos um encontro pedagógico com os militantes da comunidade, a fim de abrir espaço para o diálogo e para a escuta desses sujeitos. Independente da formação de cada militante, todos foram ouvidos em suas necessidades e nos seus dizeres e formas de expressar o vivido, as ideias, os saberes, as práticas, etc.

Figura 2 – Cronograma de atividades no Encontro da Enxada e da Caneta

¹⁰ Este título foi inspirado no livro do professor/pesquisador Vanderlei Zacchi intitulado: "A Enxada e a Caneta: linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra".

Cronograma

Abertura:

Roda de conversa com apresentações dos sujeitos presentes no encontro e da proposta de intervenção.

Atividade 1:

Articulando ideias para uma escola "outra".

Atividade 2:

Imagens e símbolos contam histórias.

Atividade Final:

Com a missão de semear, trabalhando a linguagem e as práticas discursivas do MST.



Fonte: Autora (2019)

Figura 3 - Perguntas norteadoras da roda de conversa.



Em nossa roda os que ensinam também aprendem, e os que aprendem também tem a oportunidade de ensinar. Desta forma vamos responder juntos as seguintes questões:

- I- Qual o papel dos militantes na comunidade?
- II- Onde adquirimos os conhecimentos que necessitamos para a nossa vida?
- III- Quais são as práticas educativas vigentes em nossa comunidade, ou que deveriam estar vigentes em nossa comunidade?
- IV- Como percebemos o desenvolvimento da educação em nossa escola? Contempla a realidade?
- V- Qual a educação que queremos para a escola do assentamento?



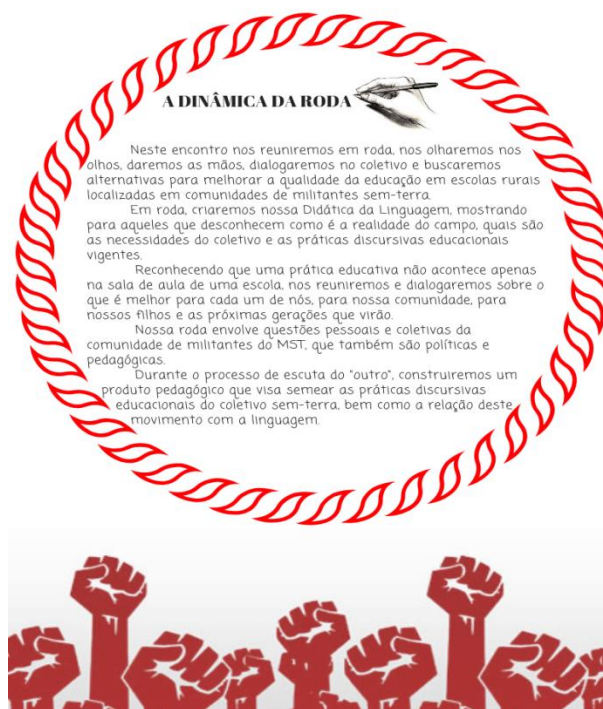
"Quem ensina aprende ao ensinar.
E quem aprende ensina ao aprender."
-Paulo Freire

Fonte: Autora (2019)

Existem particularidades dos militantes sem-terra que foram levadas em consideração quando pensamos nos objetivos da ação pedagógica. Justamente para que houvesse esse processo de ação-reflexão-ação, busquei, através de uma prática educativa dialógica, entender quem são estes sujeitos e mais ainda, quais são suas necessidades e conhecimentos prévios de mundo. Após o diálogo, procurei aprofundar mais minha “mirada”, observando o contexto, (re) conhecendo o assentamento, como ele se organiza, como é a rotina de trabalho dos homens e mulheres do campo e o que fazem em seus momentos de lazer.

A dinâmica do encontro para este grupo foi articulada a partir de Círculos de Cultura, em uma perspectiva freireana da ação pedagógica, pautada pelo diálogo e pela escuta. Neste sentido, pensamos em um trabalho voltado para uma organização do espaço de ensino e aprendizagem como o fez Paulo Freire em seu método de alfabetização de jovens e adultos, o chamado “círculo de cultura”, percebido como um importante recurso didático no intuito de superar a rigidez curricular ainda calcada no formalismo escolar, demonstrando que a prática educativa se dá para além dos muros da escola.

Figura 4 - A dinâmica da roda de conversa.



Fonte: Autora (2019)

Nas palavras de Peroza (2012), podemos compreender qual é a culminância desta metodologia.

O Círculo de Cultura desencadeia a efervescência cognitiva em torno dos problemas inerentes a um mesmo universo cultural comum, no qual os participantes podem refletir criticamente sobre o que antes era espontaneidade das suas atitudes cotidianas. (PEROZA, 2012, p. 06)

No caso desta pesquisa, temos como metodologia a pesquisa narrativa e é no processo de escrita enquanto evento que vamos arando o solo, selecionando as sementes, semeando, colhendo, etc. A escrita da análise se desenvolve a partir da reflexão sobre a prática, dos relatos transcritos dos sujeitos da pesquisa e da minha experiência enquanto pesquisadora e educadora social.

2.3 Conhecendo o solo antes do plantio

O assentamento Conquista do Jaguarão está localizado no interior da cidade de Aceguá/RS e tem como um dos seus marcos históricos o dia vinte de agosto de 1997¹¹, data em que a fazenda foi desapropriada e tornou-se assentamento.

Este assentamento é dividido em quatro bolsões, ou seja, são determinadas áreas onde grupos de produção, compostos em média por cinco famílias cada um, articulam-se no processo produtivo e também nas discussões, pois cada um deles tem um representante que, ao ser escolhido por seus pares, passa automaticamente a participar das reuniões da coordenação do assentamento. As pautas das assembleias são estabelecidas antecipadamente, proporcionando a discussão de cada coordenador com seu grupo e levando para elas as decisões não suas, pois pressupõe que sejam do grupo. (RODRIGUEZ, 2000, p. 96).

Nos dias atuais, a comunidade conta com cento e treze famílias assentadas na localidade, constituindo-se como o maior assentamento da região. Organizados de maneira particular, os militantes desta comunidade atuam constantemente em prol das lutas pela reforma agrária. Para isso convidam para reuniões, discutem pautas em torno da agricultura familiar e também se mobilizam por políticas públicas que contemplem o homem do campo. Eles vivem da agricultura familiar, mas a principal fonte de renda está baseada na produção advinda da pecuária leiteira.

¹¹ Dado retirado de RODRIGUEZ (2000, p. 95).

No que tange à questão educacional do assentamento, boa parcela desses sujeitos eram analfabetos, ou com baixa escolaridade, conforme mostrado por (RODRIGUEZ, 2000, p. 100). Porém, esta informação foi coletada no ano de 2000 e hoje sabemos que esse percentual caiu significativamente, no entanto não existem pesquisas formais que apontam esse avanço educacional, apenas o que eu constatei como integrante da comunidade.

Desde minhas primeiras memórias da infância, lembro-me do quanto a comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão valorizava a educação. No princípio do assentamento, quando a escola foi instaurada pelos próprios militantes, o Estado não mandava professores para ministrar aulas aos filhos dos assentados. Logo, a alternativa encontrada pelo coletivo era selecionar as pessoas que “mais tinham conhecimentos”, ou seja: “Fulano sabe muito de matemática, então vai ser professor desse tipo de componente!” E por aí ia..., até que a grade de docentes ficasse pronta.

Por muitos anos foi assim, até chegarem os primeiros professores estaduais, a primeira van de transporte, o primeiro EJA (Educação de Jovens e Adultos), que revolucionou a educação para o público adulto, pois fez com que boa parte dos militantes analfabetos retornassem para a escola e aprendessem a ler e escrever.

Concluir o nível fundamental foi o primeiro desafio enfrentado pelos educandos e educandas da comunidade do Jaguarão, uma vez que não havia escola de ensino médio na comunidade e a única que funcionava no município, estava localizada na cidade (Aceguá), a mais de 30 quilômetros. A única saída era ir para esta cidade, e mesmo assim o transporte até a escola era pago, o que inviabilizava o acesso da maioria, já que nem todos tinham condições de arcar com as despesas.

A solução veio anos mais tarde, com o mandato de um novo prefeito, que inclusive era o médico do hospital do município. Ele disponibilizou transporte gratuito e até hoje essa política se mantém, garantindo o acesso de muitos jovens assentados ao ensino médio. Todos os dias um ônibus circula por todas as comunidades e levam os alunos até a escola. Este trajeto pode durar até 4 horas para alguns alunos, dependendo do local onde vivem.

Apresentei esse breve histórico da comunidade, porque acredito ser necessário apresentar ao amigo leitor e a amiga leitora, o quanto as comunidades assentadas são engajadas em prol da educação de seus filhos e filhas. Mesmo que muitos

acreditem e levantem a bandeira, de que é preciso permanecer no campo, para que a cultura da agricultura não morra. Ninguém impede que um jovem possa sonhar outros sonhos e desejar outras profissões e que possa trilhar uma nova história.

3 ANÁLISES DA CAMINHADA

3.1 Como esta pesquisa começou? De semente em semente.

Iniciar a aplicação do projeto inicial desta pesquisa, não foi um processo fácil, conforme já observado. Houve muitas peripécias no caminho. A primeira delas, que me deixou estagnada por um tempo e reflexiva, foi quando a escola impossibilitou a minha inserção na instituição para aplicações e discussão de minhas ideias. O fato de não poder realizar este diálogo com o escola mexeu profundamente comigo, porque, desde o início, eu estava muito motivada e acreditava na força deste engajamento, uma vez que havia depositado muitas expectativas em um diálogo que nunca ocorreu.

Essa problemática enfrentada, logo no 'iniciar' da pesquisa, acaba se repercutindo, inclusive na minha escrita, pois o vínculo que eu acreditava ter com a escola nunca existiu. Isso se mantém na minha mente e me provoca tantos questionamentos, que ainda não sei como encontrarei as respostas para todos eles.

Tanto como pesquisadora, quanto como integrante e militante da comunidade Conquista do Jaguarão, de início me senti desvalorizada por uma escola que fazia parte da minha constituição como sujeito, um lugar do qual eu carregava boas e muitas lembranças e ao qual eu desejava muito poder voltar e contribuir com aquele espaço, mesmo que de forma diminuta.

Quando a diretora da escola negativou a minha prática, senti que havia algo de errado nas minhas recordações e que eu nunca havia parado para analisar as coisas como elas de fato são. Quando se é criança, a gente tende a ver as coisas de outra maneira, a gente fantasia, não reflete muito, apenas vive em uma intensidade absoluta.

Com tudo isso acontecendo, vi que a escola que habitava em minha mente nunca foi como eu imaginava. Muito do que passou nesta instituição refletiu na formação de todas as gerações sem-terra de minha comunidade. Ainda não havia me dado conta do porquê de muitos militantes questionarem o distanciamento cada vez maior da juventude na militância do MST. Muitos já haviam levantado este apagamento, mas nada se fez e nada se questionou, e a escola pouco se abriu para

o diálogo, muito pelo contrário, foi uma colaboradora deste distanciamento, direta ou indiretamente.

Foram os acontecimentos posteriores a este distanciamento que me fizeram abrir os olhos e enxergar a realidade com mais clareza. A partir do diálogo realizado fora da escola, junto aos militantes, pude perceber os conflitos visíveis e invisíveis entre escola de governo e militância, entre ideologias e saberes 'outros'. Irei apresentar estes pontos na parte de análise dos discursos expressos pelos militantes no nosso encontro.

Neste sentido, compartilho as reflexões feitas ao longo da escrita e também da aplicação da pesquisa como uma forma de destacar a importância do sujeito na/da pesquisa, tanto no que diz respeito à formação, quanto a intervenção e à experiência da prática pedagógica. De semente em semente, buscamos construir uma educação que respeite no homem a ontológica vocação de ser sujeito como nos ensina. (FREIRE, 2008, p. 44)

Neste momento me debruço a analisar minha interação e experiência pedagógica. Destaco que optei por conduzir esta análise propondo um diálogo entre minhas memórias de campo e os resultados obtidos com a prática, ou seja, vídeos e fotos (dados gerados e analisados posteriormente).

Os sujeitos que tiverem contato com esta pesquisa poderão ver registradas, memórias do que foi vivido e da realidade do coletivo pesquisado (ora relatos meus, ora relatos dos militantes), assim como também as experiências que ressignificaram a prática pedagógica e que trazem contribuições para a reflexão sobre a importância de mudarmos nosso conceito de escola de assentamento e entendermos a prática educativa nas suas mais variadas manifestações pedagógicas, principalmente no que tange à forma como se articulam as escolas pertencentes ao estado, quando inseridas em comunidades sem-terra.

Nesta pesquisa vivi entre dois mundos, ou seria um único mundo? Fui pesquisadora, mas também me vi em alguns momentos enquanto objeto de pesquisa. Em muitas ocasiões tive dificuldade de fazer essa separação, pois em cada relato dos militantes me via em seus discursos, sentia as mesmas necessidades. Tive que me monitorar em muitos momentos, justamente para que pudesse me distanciar e refletir teoricamente sobre os dizeres que circulavam na roda.

Como já comentado ao longo desta pesquisa, meu trabalho foi assumindo novas formas conforme foi se desenvolvendo. Em um primeiro momento, contava com a parceria da escola, em outro estava sozinha na caminhada. Fui abandonada pela gestão, mas acolhida pelo coletivo sem-terra que, sensibilizados, se organizaram e me auxiliaram na elaboração destes escritos, pois se não fosse por eles, talvez tivesse que alterar todo um projeto de pesquisa, ou nem o tivesse concluído.

Muito aprendi durante este período (e não cabe neste texto), desde a organização do encontro da Caneta e da Enxada, até a aplicação dos questionários, organização do material pedagógico e posterior análise. Espero que o (a) leitor/leitora possa, de semente em semente, observar conosco os diálogos e dizeres “outros” que emergiram da nossa roda-encontro, e que foram arando o solo e fazendo germinar pedagogias e enunciados carregados de luta, de consciência, de resistência, de amorosidade, de educação, de transformação e de mudança.

3.2 O novo e o velho no campo: iconografias e narrativas orais

No dia 16 de junho de 2018, ocorreu nosso Encontro da Caneta e da Enxada no Assentamento Conquista do Jaguarão, interior do município de Aceguá/RS. Era uma manhã fria, de um desses invernos muito rigorosos para a população do campo. Ainda podia ver a geada no campo, quando os primeiros militantes chegaram à morada dos meus pais.

O frio não os impediu que de se fazerem presentes, e até agora lamento não ter registrado o momento da chegada de cada um, mas posso afirmar que foi uma imagem marcante, que revelou a importância da coletividade, do engajamento e da luta ideológica. Se não fossem essas palavras-chave, que emergiram do nosso encontro, minha proposta dialógica não teria sentido algum.

As iconografias e as narrativas orais, obtidas a partir do diálogo com o coletivo sem-terra, foram importantes para a construção dialógica da pesquisa e me auxiliaram positivamente na elaboração democrática do material pedagógico.

Sabemos que as imagens são também importantes instrumentos para a geração de dados em uma pesquisa acadêmica. É neste sentido que ao analisarmos e refletirmos sobre os dados produzidos na pesquisa, isso exige que os sujeitos que

experenciam esta prática (pesquisador e pesquisados) procurem compreender como ocorre este momento dialógico, no qual as iconografias, dizeres e enunciados “outros”, produzem informações que nos levarão/ram a uma reflexão mais significativa dos dados gerados.

Um das imagens que devem ser destacadas e que na verdade é uma autoimagem que eu transmiti aos sujeitos envolvidos na pesquisa e que só posteriormente me provocaram questionamentos, ocorreu quando dei início ao nosso diálogo na roda da caneta e da enxada.

Depois que o encontro havia se encerrado eu me debrucei a transcrever o vídeo feito para documentar a experiência. A primeira coisa que me marcou foi a forma como eu me apresentei para os companheiros sem-terra. Na ocasião eu estava nervosa e havia ensaiado inúmeras vezes para aquele momento. Logo, minha apresentação pareceu mecânica demais, acadêmica demais. Teria eu intimidado os participantes com a forma como me apresentei?

Olá, gostaria de agradecer a presença de todos os militantes neste encontro. Como a maioria já sabe, atualmente eu curso mestrado na Universidade Federal do Pampa em Bagé e também estou atuando como professora substituta no curso de Línguas Adicionais da universidade. No que diz respeito ao mestrado, tenho me dedicado a pesquisar as questões de militância e educação em nossa comunidade, estudando as diferentes práticas educativas presentes no assentamento, no dia a dia de cada um, assim como também, os discursos que circulam em nosso meio e que constituem nosso coletivo. (meu relato introdutório do encontro)

Freire (2018) diria que a postura do educador é fundamental no ato educativo, a fim de promover um ambiente favorável para a produção de conhecimentos, no qual o “medo” pelo professor deve ser desvelado, assim como também, o misticismo criado em torno do seu papel (detentor do saber).

Assim, me pergunto se a linguagem utilizada na introdução da nossa roda, realmente foi a mais adequada para a ocasião, e dado ao ambiente em que nos encontrávamos e também em relação à prática pedagógica que estávamos construindo em roda (educação não-formal).

Essa primeira imagem construída do encontro me faz pensar em uma das obras do educador Rubens Alves “A educação dos sentidos” (2018). Nesta o autor ensina que, antes do professor se preocupar em falar claro, também deve se

preocupar em escutar claro. Apesar disso, o aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos, pois a prática educativa tradicional é comumente iniciada com a palavra do professor.

Dessa forma, acredito que acabei compensado minha “falha” inicial, com os momentos que se seguiram, pois estive mais aberta para ouvir do que para intervir nos dizeres que emanaram no nosso encontro.

Tendo em vista que trabalho com a perspectiva da linguagem enquanto interação, devemos observar como se desenvolveu nossa prática educativa, como as imagens e as narrativas foram se complementando durante o processo e se tornaram peças significativas para a análise da pesquisa e construção do material pedagógico.

Observar como os próprios militantes se veem, para além das câmeras (vídeos e fotos), é possibilitar-se a tomar nota, como pesquisadora, dessa autoimagem enunciada pelos sujeitos da pesquisa. Uma imagem que pelos relatos apresentados transita entre o positivo e negativo, entre a construção positiva e empoderada do movimento, e as construções advindas de fora, alheias, mas que ferem a muitos. Um exemplo disso seria a própria mídia, que muitas vezes transmite a ideia de que, quem vive no campo é ignorante, submisso e que pode ser facilmente manipulado. Assim afirma seu João Maria, militante participante da nossa roda: *“Hoje tu pergunta pra qualquer criança, pra qualquer aluno, o que significa o MST, os sem-terra, eles respondem o que veem na mídia. Quando dá uma ocupação ou desocupação, a mídia apresenta uns trechinhos, mas o lado “bão” nunca aparece.”* (informação verbal dos dados gerados). É interessante ressaltar que o verbo ocupar ou seu substantivo -ocupação- utilizado pelo militante sem-terra é um signo ideológico representativo nas ações da Reforma Agrária. Porém, o que vemos retratado na maioria dos veículos midiáticos são signos representativos da ideologia hegemônica, ou seja, invasão. Isso é um exemplo claro de como esses veículos distorcem a realidade do coletivo sem-terra.

Em minha intervenção, cada militante, cada discurso expresso na roda, me fez enxergar outras imagens, totalmente divergentes da presente na mídia, visto que, estava diante de homens e mulheres repletos de saberes, politizados e principalmente organizados.

Poderemos observar ao longo desta análise que o coletivo sem-terra clama em seus discursos por um olhar mais atento, ou seja, para que a escola e a

sociedade em geral percebam o movimento, esses povos e suas organizações como sujeitos políticos, sociais e culturais, que podem auxiliar a escola nos seus processos formativos pautados na educação formal, no sentido de evitar uma fragmentação destas organizações.

Partindo do pressuposto de que o campo é um espaço pedagógico, cultural e ideológico, devemos enxergar o MST, segundo Souza (2012), enquanto movimento caracterizado pela heterogeneidade, no que diz respeito à ideologia e a cultura do movimento. No quesito ideologia, a luta pela transformação social assume destaque, juntamente com a busca individual e coletiva, por um pedaço de terra para a produção familiar, por Reforma Agrária, por agroecologia, por educação para o trabalho e para a vida do e no mundo.

É importante destacar a questão da ideologia a partir da roda da conversa no Encontro da Caneta e da Enxada, em que muitos não se pronunciaram, mas buscaram participar, porque acreditavam na importância da organização coletiva para fortalecimento dos ideais da comunidade. Isso me fez entender, enquanto pesquisadora e militante, que eu andava em um solo fértil para a discussão acerca do ideário da comunidade do assentamento Conquista do Jaguarão.

A análise deste encontro deve considerar, portanto, o que motivou os participantes a se envolverem e se fazerem presentes na atividade, visto que estamos falando de sujeitos que não têm/tinham aquela “obrigatoriedade” de participar, como ocorreria no âmbito formal da escola, em que geralmente se negocia com a instituição e se elege uma turma ou grupos de alunos para a pesquisa. Aqui nossa prática está/foi pautada no método não-formal de educação, logo a participação e engajamento dos sujeitos depende/dependia da disponibilidade para tal evento.

Quem conhece a vida do/no campo, como eu, sabe o quão difícil se faz, para quem trabalha todo dia na lida da roça, poder parar algumas horas para se dedicar a algo distinto destas atividades. É neste momento que me debruço a pensar no que os fez aceitar meu convite, e constato que o que atravessa cada militante do MST, antes de qualquer coisa, é a linguagem, claramente marcada pela ideologia e pelo poder. Cheguei a esta conclusão, tendo em vista que muitos não sabiam como poderiam contribuir com o meu trabalho, até se julgavam com poucos conhecimentos para compartilhar (o que é uma ideia que devemos romper, a ideologia dominante do que vem a ser o saber relevante).

Isso foi constatado logo no início do nosso encontro, quando o líder da comunidade se pronunciou pela primeira vez, abrindo o diálogo: *“Quem sabe a gente faz uma rodada, todo mundo fala um pouquinho! Quem sabe nenhum de nós vai falar certo... mas que cada um dê sua opinião, sua fala, né? para poder fortalecer esta nossa prosa.”* (Informação verbal dos dados gerados). Neste discurso do militante aparece uma concepção de linguagem que possui respaldo na ideologia dominante. Esta concepção afirma que a linguagem é a expressão do pensamento, ou seja, quem não sabe falar e escrever de acordo com as regras, não sabe pensar, não sabe raciocinar, uma vez que não tem domínio de uma linguagem padrão, considerada o modelo ideal. No enunciado do militante isso fica evidente: *“quem sabe nenhum de nós vai falar certo”*.

A partir de Bakhtin (1986), poderíamos dizer que a ideologia vigente no ideário desse coletivo é fruto de um material social, particular das construções histórico-culturais destes sujeitos. Vamos entender as razões destes enunciados e das formas de manifestação da linguagem sem-terra ao observar os signos e o meio social de maneira sensível. Sem isso, não compreenderíamos o que motivou os militantes a participarem da intervenção, sendo que muitos afirmaram não saber a medida certa de sua contribuição. Existe uma lógica por detrás destas manifestações, e essa lógica passa pela problemática da consciência que, para Bakhtin, também passa pela lógica da comunicação ideológica e da interação semiótica de um grupo social.

Esse pensamento de que os seus saberes não eram relevantes fez com que muitos optassem apenas pela escuta. Não posso dizer que não participaram ativamente do processo, pois cada um contribuiu a sua maneira, seja nos diálogos da roda, seja na produção das ilustrações.

Durante todo o encontro senti um comprometimento coletivo, característico da organização do movimento sem-terra, uma vez que não se abandona um companheiro, uma causa, mesmo que não se saiba ao certo qual será a sua contribuição. A participação deste grupo em minha intervenção pedagógica revelou que a busca pela transformação social é constante dentro da comunidade, além de possibilitar que o diálogo da roda assumisse múltiplas formas, ou seja, até mesmo o silêncio de alguns foi dialógico porque, segundo Bakhtin (2012), o diálogo pode assumir diversas nuances representativamente importantes:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2012, p. 117)

Mesmo que alguns militantes tenham permanecido em silêncio, este silêncio repercutia em mim e me convidava a refletir sobre este momento. Aqui alguns educadores e educadoras devem me perguntar se a aparente apatia não me deixou desnorreada e preocupada com os resultados que culminaram desta prática. Mas como tudo depende do olhar de quem vê, do subjetivo, da experiência, fui encaminhada para uma reflexão outra, mais madura e desprendida da ideia de que, só se obtém êxito aquele pesquisador que colhe exatamente o que plantou.

Colhi frutos diversos e, no caso do silêncio da maioria, me chamava à atenção o quanto eles estavam presentes na atividade, ouvindo atentamente o relato de cada um, mediante um diálogo que parecia único, em que se via formar um sujeito-coletivo, que vi reproduzir e recriar as práticas educativas que emergiram do espaço discursivo, mas cada um à sua maneira.

Para Freire (2003), os homens não se fazem no silêncio, mas sim através da palavra, do trabalho, da ação e reflexão. Para o educador, se faz necessário conferir ao homem o direito de dizer sua palavra, enquanto momento de iniciação da compreensão de “si” e dos demais, para que possam, coletivamente assumirem papéis de transformação, de si mesmos e do quefazer social.

Tendo como ponto de partida o anteriormente citado, o que possibilita analisar o silêncio de alguns militantes enquanto manifestação de dizeres implícitos? O que possibilita a interação? No caso da nossa prática, o que possibilitou esse engajamento foi a linguagem, os enunciados produzidos oralmente na roda, enquanto eu os filmava, em diálogo com aquilo que se comentava de companheiro para companheiro também fora dela. Os que se fizeram “silenciosos”, muito também disseram, a presença do corpo se fez mística¹², justificando que na militância social é necessário presença, e mesmo que alguns não se reconheçam como ativos no processo, isso não quer dizer que o processo de reflexão não esteja ocorrendo.

12 Símbolo de representação das lutas e histórias do MST, a mística se manifesta de diversas formas (participação coletiva, dança, teatro, utilização de objetos e imagens, performances, etc.)

Mas afinal, qual é a linguagem do MST? Bom, um/a educador/a só terá esta resposta quando estiver aberto ao diálogo, à escuta destas múltiplas vozes. Só poderia criar um material pedagógico voltado para a sensibilização de docentes sobre a realidade das comunidades sem-terra (e deve-se considerar que cada comunidade tem suas especificidades e demandas) e de suas necessidades educacionais, se primeiro ouvisse o que os próprios militantes têm a dizer sobre isso. Meu primeiro intento foi de articular este diálogo em parceria com a escola da comunidade. Porém, com falta de abertura da comunidade escolar, partimos para a educação não-formal, e é a partir deste advento que analisamos esta prática mediante vários olhares.

A linguagem é importante para o desenvolvimento dos indivíduos em suas singularidades individuais e coletivo-sociais. Nas narrativas dos militantes pude perceber um discurso sobre educação com um forte vínculo à questão política, da práxis e da organização dos movimentos sociais que muito prezam pela educação e vem desenvolvendo uma luta histórica para tornar a escola pública cada vez mais presente na vida dos assentados, como aponta um dos militantes no nosso encontro:

A parte da educação no campo, aqui do nosso colégio, nós temo muitos pouco colégio que ensina a educação agroecológica... Eu uma época, que a COPTEC fazia um trabalho no assentamento Jaguarão e no colégio, acho que eram os únicos que faziam uma intervenção de falavam em organização, falavam a origem, de onde é que veio, dos pais, né? Na verdade, os nosso professor ali, eles tinham que ter... vou fazer um exemplo: Meu filho tá lá no colégio, mas ele tem que saber de onde o pai dele veio. Tinha que saber, bom, teu pai saiu lá de tal lugar, passou por um acampamento, teve dois, três anos acampado pra chegar hoje aqui, pois tivemos uma luta muito braba, por isso acho que os filhos têm que ter aquele reconhecimento de saber a origem dos pais. Tanto isso como a escola, né? (Informação verbal dos dados gerados)

O educador social (GOHN, 2010) tem um papel importante nas outras formas de organização do movimento e o professor da escola formal também se faz importante neste processo que deve estar pautado no diálogo, na compreensão, na amorosidade, conceito discutido por Freire e Bakhtin¹³. O que esses professores e professoras devem levar em consideração é que o MST já é por si só um projeto

13 Bakhtin (2010, p. 125) afirma que você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama. É nisso que está o caráter específico da visão estética.

educativo, e a formação advinda da educação formal torna-se apenas um complemento para a formação do militante como um todo.

Isso se tornou ainda mais perceptível, quando questionei os militantes no nosso encontro, se a educação da escola (aprender a ler e escrever) era o essencial para se viver no campo, em uma comunidade sem-terra. O interessante é que a resposta a esta pergunta veio de um grande uníssono seguido de risos: “*Não, né.*”

Logo, nos cabe refletir e questionar a escola desta comunidade, no sentido de tentar entender que, se o militante assentado tem consciência de que é produtor de saberes múltiplos, e que ler e escrever são somente um complemento para as suas vidas, por que a escola não leva isso em consideração? Como obter uma resposta para esta pergunta se a escola não se abriu para este diálogo? A única coisa que cabe agora é construir esse material que possa questionar educadores e educadoras que estejam dispostos a reconhecer estas necessidades e que estes possam responder esta pergunta transformando-a em prática educativa ressignificada. Nas palavras de Bakhtin:

Perguntas e respostas não pertencem a uma mesma relação (categoria) lógica; não podem ser contidas numa única e mesma consciência (única e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma exotopia recíproca. Se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separa-se do diálogo e junta-se a um sistema cognitivo, im-pessoal em sua essência. (BAKHTIN, 1997, p. 412)

O que percebemos na prática dialógica com os militantes, é que o movimento sem-terra e, conseqüentemente, isso está reproduzido nos discursos dos sujeitos da pesquisa, veem a educação como algo que deve ser realizado, tendo a prática cotidiana como elemento principal do processo, ou seja, para eles isso é um princípio educativo, juntamente com a formação crítica do sujeito. Assim, valoriza-se o trabalho no e do campo atrelado à educação formal, tendo como objetivo uma formação do sujeito não só como cidadão alfabetizado, mas, antes de tudo, que esteja em diálogo com a formação do sujeito ativo em ações políticas e sociais, isto é, sujeito da pergunta, que está no mundo e com o mundo, como nos diria Freire:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p. 44).

Percebemos em boa parte dos discursos sem-terra, uma ênfase em relatar histórias de vida, seja pessoal ou coletiva, a história do movimento e das lutas de cada militante que são palco central de discussão. Sempre que lançava uma pergunta, ela era contestada através de experiências, mostrando que a prática educativa do MST é fruto também de uma construção histórica, que privilegia a permanência da história, das lutas, das reuniões de bolsões, *etc.*, no qual experiência, educação, história e militância caminham conjuntamente.

Sempre que tentava entrar na ideia da construção do material pedagógico, os militantes me levavam para as suas histórias. Em um primeiro momento, senti como se eles não estivessem respondendo de fato aquilo que eu questionava e procurava alcançar com a minha intervenção, mas a partir do momento que iniciei a transcrição dos vídeos do encontro, percebi que eles haviam sim contestado minhas perguntas, a sua maneira e a partir de experiências próprias. Cada ato enunciativo do coletivo sem-terra foi determinado pela ideologia. Na perspectiva de Bakhtin (1986), a palavra do sujeito está vinculada a uma ideologia e as transformações sociais da base estão refletidas nesta ideologia. Portanto, a forma como os militantes conduziram minha intervenção está pautada na forma como eles enxergam e percebem o processo educativo que, neste caso, não se dissocia das experiências e histórias de cada um.

O militante Paulo trouxe a discussão sobre a ideologia vigente na comunidade sem-terra para a nossa roda, problematizando sobre os confrontos sociais existentes em função de ideologias opostas em espaços comuns, alertando para a necessidade de esta pauta estar presente nas escolas de assentamento, tendo em vista que a criança, o jovem e o adulto, devem estar cientes dos conflitos de classe presentes no seu entorno.

A Reforma Agrária sempre foi muito receptiva para os que entram, as pessoas que entram são acolhidas por todos. [...] Aqui tem uma luta de classe muito grande. Bagé é uma terra de ruralistas. Então a Reforma Agrária e a classe ruralista

não combinam. Isso cria resistência dos dois lados. Tem um convívio harmônico na região, apesar disso. Não se mata ninguém, diferente lá do Pará. (Informação verbal)

Para Bakhtin (1986), o ser está refletido no signo, mas também há a possibilidade de refração, o que nos leva a questionar sobre o que determinaria esta refração do ser no signo ideológico. Isso pode ser determinado pelos interesses levantados pelo militante, pautado na luta de classes. Como nos explica Bakhtin:

[...] em todo signo ideológico se confrontam índices de valor contraditório. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e imóvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenera em alegoria, tornar-se-á objeto de estudos de filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. (BAKHTIN, 1986, p. 46)

As imagens que surgiram durante o encontro da caneta e da enxada são fruto de um recorte que meu olhar capturou durante a prática. Mas o que marcou durante a prática educativa foi ver uma roça sendo “lavrada” por todos. Cada militante relatou, seja no momento da gravação da roda, seja no momento final da produção das ilustrações, relatou coisas que lhe chamava à atenção. Foi assim, de semente em semente, que eu pude visualizar o quão produtivo e fecundo estava o nosso solo.

Figura 11 – Militante ilustrando um militante em luta.



Fonte: Autora (2019)

O último momento da nossa roda foi marcado por uma dinâmica coletiva para perceber quais seriam as práticas educativas mais recorrentes na comunidade sem-terra, no qual cada sujeito percebia que a educação estava presente. Para tal intento, propus que os militantes ilustrassem essas perspectivas subjetivas acerca da concepção de educação de cada um e cada uma. O resultado obtido através desta prática chama a atenção pelo fato de que todos relacionaram as práticas educativas do MST como algo que vem de casa. Logo, o signo linguístico mais recorrente foi o da “casa”, o elemento mais desenhado por todos.

Figura 12 – Casa desenhada por uma militante sem-terra.



Fonte: Autora (2019)

Independentemente da faixa etária, alguns iniciavam suas ilustrações desenhando a casa para, somente ao final desenharem a escola. Conforme mostra o desenho acima e em muitos outros, a escola sequer aparecia. Na grande maioria eram suas próprias casas, suas plantações (educação para a agroecologia), seus animais, suas famílias, etc..., que apareciam como destaque, revelando o que eles consideram como aspectos principais em suas pautas de reivindicações e, conseqüentemente, em suas vidas.

Os militantes demonstraram entender a importância desta complementaridade (práticas educativas do campo e escola), embora reconhecessem o distanciamento da escola em relação a estas outras pautas educativas que emergem da realidade de cada um, da educação para a agricultura familiar.

Figura 13 - Militante desenha sua casa, a escola e o transporte escolar como signos importantes para a prática educativa sem-terra.



Fonte: Autora (2019)

Na figura acima, desenhada por um dos militantes participantes da pesquisa, vemos que o mesmo retrata a sua casa (suas plantações, suas árvores, seus animais, etc.), a escola e também o transporte escolar. Na concepção deste militante é imprescindível que as crianças possam ter acesso a escola com transporte gratuito e de qualidade, uma vez que nos assentamentos as casas geralmente ficam distantes uma das outras, e a escola também costuma ficar a quilômetros de distância, dependendo do assentado.

Este militante tem consciência de que estes signos ideológicos retratados por ele fazem toda diferença na vida de uma pessoa, em sua formação educativa, como sujeito, como aluno, como militante, como político, etc.

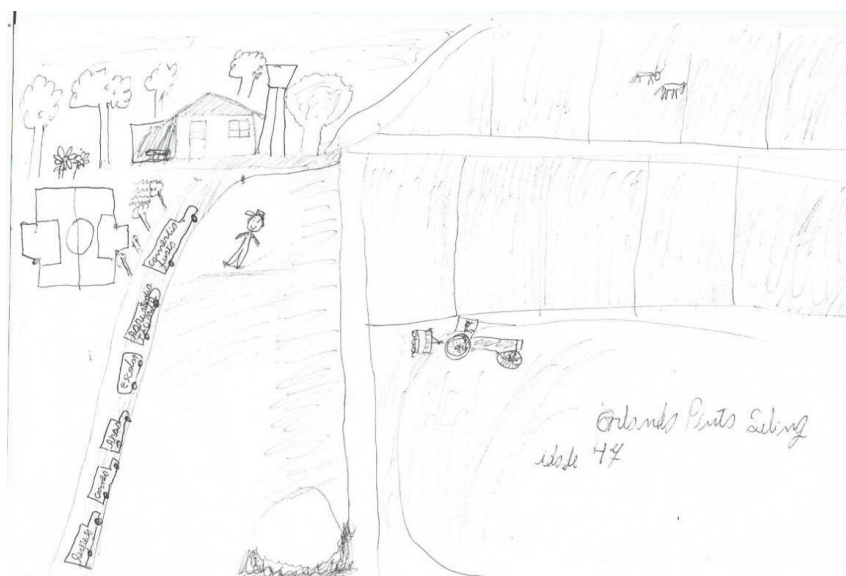
Nas palavras de Bakhtin (1988), os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico).

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete a sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato filosófico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 1986, p. 35-36)

Tendo em vista que todos os militantes sem-terra relacionaram as práticas educativas vigentes na comunidade com as próprias casas, é possível visualizar na organização do MST uma dinâmica diferente, no qual a educação tem papel significativo, porém ela assume múltiplos nuances. Não é apenas a educação formal que se privilegia, mas sim, todo saber do sujeito, toda partilha, toda reflexão, independente do espaço em que se está inserido.

Nos últimos tempos os movimentos sociais têm assumido protagonismo na luta pela educação no/do campo, pois o que se constata é um “esquecimento” destas populações pelas outras camadas sociais, em que a educação da cidade não discute a educação do campo e as políticas públicas são escassas para este público. Neste sentido, quem mais põe a educação para o homem do campo em pauta são os próprios movimentos sociais do campo.

Figura 14 – Desenho de casa de uma dos assentados participantes da pesquisa.



Fonte: Autora (2019)

Na imagem anteriormente apresenta, desenhada por um dos militantes do movimento, ele ilustra um desejo comum da comunidade. Cada caminhãozinho que chega a sua casa traz consigo um anseio do coletivo sem-terra. O primeiro caminhão a chegar, traz o que o militante chamou de “comércio justo”, no qual ele justificou dizendo que a comunidade, muitas vezes, se sente desvalorizada em suas produções agrícolas, o que acaba deixando-os indignados, principalmente pelo fato de serem grupos que se dedicam a produções agroecológicas, ou seja, alimentos saudáveis e sem utilização de venenos nas plantações.

O segundo caminhão é o da “agricultura técnica”, chamando a atenção para o descaso do governo¹⁴ que extinguiu toda a assistência técnica que o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) disponibilizava para todas as comunidades sem-terra.

Observe que apenas o terceiro caminhão é o caminhão da “escola”. Note também que a escola não aparece como o centro, pois a instituição escola é considerada importante, mas existe toda uma gama de prioridades antes dela, que é a da necessidade de uma vida digna no campo e de acompanhamento técnico para desenvolvimento e manejo para a agricultura familiar, o que também se configuram em práticas educativas imprescindíveis para a permanência do homem no campo.

Ao assumir o protagonismo da educação, o MST propõe que o enxerguemos enquanto movimento social que busca uma outra perspectiva de escola. O que acontecia antigamente no território, onde hoje está localizada a comunidade do assentamento Conquista do Jaguarão, era um espaço de fazenda, em que as pessoas eram tidas como receptores agradecidos das “boas ações” do proprietário da fazenda, em que este poderia abrir uma escolinha rural e alfabetizar os filhos dos trabalhadores. Com a ocupação da fazenda, a primeira grande ação do movimento foi transformar a sede da fazenda em escola para todos, passando de relés receptores para sujeitos políticos ativos no processo educativo.

Os últimos três caminhões ilustrados pelo militante trazem cargas com palavras como “apoio”, “carinho” e “respeito”. Isso reflete o largo histórico de luta do coletivo e da busca pela valorização social de suas ações.

¹⁴ Aqui o militante faz menção ao governo do presidente Michel Temer (PMDB) em 2018 e os inúmeros cortes feitos na sua gestão, em relação à população do campo, principalmente nas comunidades pertencentes ao MST.

Esses caminhões também podem simbolizar uma petição aos educadores que venham a estar inseridos nestas comunidades, para que possam olhar para estes coletivos, não os julgando por suas ideologias, ou condicionados pelo que veem nas mídias, mas respeitando a individualidade de cada comunidade, assumindo assim, uma prática pedagógica, que para Paulo Freire deve ser pautada da amorosidade, ou o carinho ansiado pelo militante em seu desenho.

Cabe destacar ainda, a riqueza nos demais detalhes demonstrados no desenho do militante sem-terra. Eu que conheço toda comunidade, necessito apontar algo expressivo na ilustração das casas de todos os militantes. Cada um deles fez os desenhos representando exatamente como se configuram as suas “moradas”.

No caso do lote do seu Orlando, o senhor dos caminhozinhos, ele desenha sua casa exatamente como eu a conheço, com uma riqueza impressionante de detalhes. Inclusive, enquanto analisava o material coletado, me questionaram o porquê do militante ter desenhado um campo de futebol em sua ilustração e também, o porquê de haver um trator na propriedade do militante.

Acontece que para muitos que não vivem no campo, ou que estão habituados a conhecer esses grupos apenas pelo que é apresentado na mídia, o homem do campo e principalmente o militante sem-terra, não tem muitos recursos e o máximo que pode lhe ajudar no trabalho com a lavoura é uma enxada e uma foice. A verdade é que, os homens e mulheres que conseguem adquirir uma terra para plantar e produzir o seu alimento e o alimento que habitualmente está em nossa mesa, muito tem evoluído e trabalhado para conseguir obter mais dignidade no campo. E isso envolve poder adquirir maiores tecnologias, como a de um trator, que surge para ocupar o espaço que antes era pertencente à canga, ao arado e ao boi.

O trabalho é importante, mas o lazer também, e é por isso que muitos desenvolvem suas próprias formas de entretenimento, seja na organização de bingos (que fazem sucesso na comunidade), sejam nos bailes com as tradicionais bandinhas e os torneios de futebol, em que o vencedor geralmente leva algumas cervejas e um terneiro ou porco pra casa como prêmio.

É comum nesse tipo de comunidade, as pessoas reservarem um pedacinho de terra para fazer um campo de futebol para poder jogar com amigos, convidar companheiros de outros assentamentos, etc.

Essa é a forma e a dinâmica da vida do/no campo. Pergunto-me agora se todos os professores que se inserem em comunidades como esta, para ministrarem suas aulas, independente de suas áreas de atuação, se os mesmos se perguntam sobre a linguagem que emana destes coletivos. Se são capazes de questionar sobre como vivem esses grupos e se fazem um mapeamento etnográfico, para realmente saberem o perfil e a realidade de seus educandos e educandas.

3.3 Ritualizando o saber: um chamado à valorização da memória cultural sem-terra

Outro ponto importante levantado em nossa roda foi a questão da importância da mística enquanto processo de identificação identitária e resistência, além de mecanismo de ritualização do saber.

Em nosso encontro nos reunimos em roda e logo de entrada pude observar um dos militantes retirando uma bandeira¹⁵ do MST de sua bolsa, estendendo-a sobre a mesa que se encontrava no centro do galpão. Ali mesmo colocou mais dois livros que tinha em sua casa e que tratavam de questões particulares do movimento. Este ritual é chamado de linguagem mística pelo movimento sem-terra e pode-se dizer que é uma das principais manifestações da linguagem, ou da prática discursiva do MST. É através da mística que os militantes introduzem qualquer atividade, conforme foto abaixo.

Figura 15 – O ritual místico do encontro.

15 Para o MST, cada cor, cada desenho presente na bandeira do movimento tem um significado especial. O mapa do Brasil pintado em verde, representa a luta nacional dos sem-terra e a manifestação de que a Reforma Agrária deve ocorrer em todo país. A cor verde representa a esperança da vitória na conquista do latifúndio. A cor vermelha da bandeira representa o sangue que corre nas veias de cada militante e a disposição pela luta. Já o trabalhador e a trabalhadora ilustrados representam a necessidade de uma luta engajada feita por homens e mulheres, pelas famílias inteiras.



Fonte: Autora (2019)

O ritual da mística¹⁶ em práticas dos sem-terra é caracterizado como uma ação política e social. Porém, existe um diálogo estreito com a educação, pois o movimento não dissocia os saberes científicos e os adquiridos pelo cotidiano da questão política, ao contrário, há uma complementaridade entre estas categorias. Para Indursky (2014), as místicas podem assumir diferentes formatos, visando uma pauta identitária calcada no intento de mobilização e pulsão do coletivo de militantes, e este movimento, segundo a autora é tomado como político-social.

As místicas costumam acontecer nos mais diferentes espaços como acampamentos, assentamentos, encontros, congressos, tomando a forma de hinos, poesias, cantos, palavras de ordem, encenações, para apenas apontar alguns exemplos. E, nelas, os símbolos do movimento sempre se fazem presentes e são parte constitutiva da mística bandeiras, bonés, camisetas, foices, pás. Diria que esses rituais, por outro lado, dão sustentação às ações e demandas do MST, servindo como elementos potencializadores da capacidade de luta. (INDURSKY, 2014, p. 113)

¹⁶ A mística não deve ser percebida apenas enquanto momento destinado à mera encenação, pois ela se constitui em um acontecimento sócio-político, elemento fundamental de representatividade da vida e luta dos sem-terra. Para os militantes deste movimento, é através da mística que homens, mulheres, crianças e jovens articulam saberes outros, ou seja, se expressam cada qual a sua maneira, seja através da dança, seja nas canções, nos símbolos, na bandeira.

Para os militantes da comunidade Conquista do Jaguarão, a mística pode ser realizada de maneira diversa e plural, levando em consideração o contexto e a realidade do grupo. É por isso que a mística também é uma pauta importante de ser levada para uma escola de assentamento, pois existe uma intelectualidade por detrás dela e que deve ser considerada em práticas escolares, com a finalidade de possibilitar que essas atividades culturais não se percam, ou sejam apagadas por gerações futuras.

Embora eles tenham comentado em nossa roda o quanto isso tem se perdido em algumas organizações, sabem que um dos responsáveis por essa perda é a escola que deixou de discutir as questões de militância e educação sem-terra. Escola e professor seguem amarrados a um sistema escolar culturalmente calcado em uma rotina escolar fechada, com fragmentação curricular, com burocracias e hierarquias. Assim afirma Souza (2012):

As ações do MST questionam a distância entre os conteúdos da escola, da educação e da política educacional e aqueles saberes originados nas trajetórias humanas, na prática social contextualizada nas condições (contradições) sociais e materiais de existência. (SOUZA, 2012, p. 38)

Uma das militantes da nossa roda, Jimena, que inclusive é uruguaia e faz parte do assentamento a pouco mais de dois anos, também problematizou esta questão:

A gente sabe que cada professor tem uma grade curricular, e a gente sabe que se não tem esse assunto na grade, tu acaba não passando. A força que nós assentado tem que ter é pra incluir este assunto dentro da grade curricular, principalmente da escola da campanha, porque um aluno que está na cidade pode não estar interessado, mas incluir “eso” dentro das escolas, principalmente da campanha é importante. (Informação verbal)

Somente podemos compreender a dinâmica das ações culturais desenvolvidas pelo MST, a partir do momento que compreendemos estas experiências humanas a partir da linguagem que emana deste coletivo. De certa forma, o caso da mística representa um conjunto e motivações diárias de cada militante, seja no trabalho organizado que impulsiona a luta e o caminhar adiante, seja porque uma abertura para este tipo de ação que pode vir a reduzir a distância

entre o presente e o futuro destes militantes, fazendo-os viver antecipadamente os objetivos que coletivamente forem definidos.

4 ENTRE A CANETA E A ENXADA E A PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCATIVA “OUTRA”

Ninguém educa ninguém
Ninguém se educa sozinho
As pessoas se educam entre si
Descobrimo este novo caminho.

Como pensa o MST
E o setor pensa a educação
Muito além do a, e, i, o, u,
Ou um canudo na mão.

Professor tem que ser militante
Ensinar dentro da realidade
A importância da Reforma Agrária
Aliando o campo e cidade.

Discutindo as tarefas da escola
Ensinando como o plano quer
Ir gerando novos sujeitos da história
Novo homem e nova mulher.

Combatendo o individualismo
e educando contra os opressores
Aprendendo viver no coletivo
Construindo assim novos valores.

Discutindo cooperativismo
O avanço da organização
É na vida do assentamento
Que a criança aprende a lição.

Conhecer a caneta e a enxada
Afinando estudo e trabalho
Aprendendo teoria e prática
Nova forma de aprendizado.

Avançar nossa pedagogia
Construir é bem mais querer
educando pra sociedade
Que implantaremos o amanhecer.¹⁷

Zé Pinto, “Nova forma de aprendizado”

O material pedagógico elaborado foi fruto de uma construção coletiva e surge a partir do Encontro da Caneta e da Enxada que foi organizado mediante a aplicação de questionários e mediados pela dinâmica do círculo de cultura, no qual

¹⁷ Esta canção é considerada símbolo de luta do MST em prol da educação. Ela foi escrita pelo músico e compositor Zé Pinto que produziu uma série de canções que se tornaram representativas do coletivo sem-terra. Elas estão presentes nas marchas, reuniões e atividades em geral desenvolvidas pelo MST.

dialogamos em prol das questões envolvendo as diferentes práticas educativas, vigentes na comunidade sem-terra, e como a escola pode dialogar com os saberes 'outros' e pensar uma nova ideia de escola de assentamento.

No nosso círculo dialógico abrimos espaço para que cada um/a pudesse relatar, durante a roda, suas inquietações e quais seriam as principais demandas do coletivo, isto é, aquilo que seria essencial para um material pedagógico.

Denominado de Didática da Linguagem Sem-Terra, o material pedagógico traz reflexões e provoca educadores e educadoras sobre as diferentes formas de manifestação da linguagem sem-terra, bem como os diversos discursos que circulam no movimento social, ou seja, as mais variadas práticas discursivas e educativas existentes na comunidade do Assentamento Conquistam do Jaguarão, seja através da problemática da militância e das ideologias vigentes neste espaço, seja na reflexão sobre as necessidades educacionais do homem do campo como um todo.

Figura 4 - Capa do material pedagógico elaborado.



Fonte: Autora (2019)

O material foi pensado para uso docente, de professor para professor, ou seja, destinado para aqueles profissionais da educação que desconhecem comunidades sem-terra e a ideologia vigente nestas organizações, ou até mesmo para aqueles profissionais que se recusam a olhar para o seu entorno. Dessa maneira, espero que estes sujeitos possam desenvolver suas práticas de forma consciente e contextualizada, levando em consideração as necessidades reais da comunidade. Ressalto ainda a necessidade de apoiar-nos nos documentos oficiais que tratam da questão da educação do e no campo. Estes, muitas vezes, são esquecidos pela gestão das escolas rurais, não aparecendo na prática docente, tampouco no projeto político pedagógico escolar. Além disso, há a possibilidade de ser disponibilizado para os militantes sem-terra para que estes, assumindo o papel de educadores sociais (GOHN, 2009), possam também dialogar com este trabalho em suas práticas educativas, seja nas organizações políticas do movimento social, seja no seio da família.

Figura 6 - Apresentação da proposta.

Apresentação

Este material pedagógico é uma continuidade das ações educativas realizadas pela pedagogia do MST, que tomou forma a partir de uma ação de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa do Campus Bagé/RS.

Sendo militante do MST e professora, trago para o âmbito acadêmico as discussões sobre educação e militâncias de esquerda, no intuito de dar visibilidade às lutas pela educação, que também faz parte dos objetivos de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST).

Este material é um complemento aos materiais já criados pelo movimento do MST, como Os Cadernos de Alfabetização da Reforma Agrária, importantes ferramentas para uso docente em contextos tão particulares como as comunidades marcadas pela ideologia do MST.

Nossa didática da linguagem SEM-TERRA tem como principal objetivo auxiliar o trabalho docente de educadores e educadoras que estejam inseridos em assentamentos e que desconhecem como trabalhar com uma pedagogia contextualizada e sensível ao meio em que se está inserido na ação educativa. Seja na educação formal ou não-formal, este material surge a partir de um trabalho coletivo, à muitas mãos, no qual aqueles que ensinam também aprendem, e os que aprendem também tem a oportunidade de ensinar.

Esta proposta tem a função de fornecer elementos básicos no trabalho/uso da palavra/tema gerador (a) "linguagem" nas mais diversas atribuições que podemos fazer com o termo, dentro do espaço da sala de aula. Nossa Didática da linguagem, como a denominamos, traz contribuições singelas e sugestões de como desenvolver um trabalho significativo e preocupado com a formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o saber popular, o sentimento de pertencimento, às necessidades dos alunos e a terra na qual a grande maioria tira o sustento da sua família.

Enfim, este material está destinado à militantes e dirigentes sem-terra, professores e professoras de todas as áreas da linguagem, ou aqueles que estão em formação para a docência.



1



Fonte: Autora (2019)

O principal objetivo desta proposta de trabalho está voltado para uma prática mais sensível no processo de ensino/aprendizagem de militantes e filhos de militantes sem-terra, através da formação crítica do sujeito na perspectiva freireana e bakhtiniana da ação pedagógica. Articula-se também no intuito de promover um espaço de discussão e de escuta ao "outro", em suas necessidades educacionais e sociais, pensando em uma educação que privilegie a escuta, o diálogo e a reflexão, que dê autonomia para o sujeito pensar por si mesmo e também coletivamente. Para isso, é necessário pensar uma didática da linguagem como interação, voltada para o saber prático e contextualizado, ou seja, que faça sentido ao educando, auxiliando os sujeitos a lerem, não somente as palavras, decodificando-as, mas que possam fazer uma leitura crítica e mais consciente do mundo.

Figura 7- Conceitos teóricos necessários para a prática educativa.

**Conceitos teóricos
em pauta**

Caro educador e cara educadora;

Este material se desenvolve a partir de conceitos teóricos que devem ser compartilhados para que cada um e cada uma compreendam como este trabalho está fundamentado e como as ideias que aqui serão articuladas, podem vir a dialogar com as suas realidades educativas e espaços formativos.

1- CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM

A língua, dentro dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1986), se apresenta para os sujeitos que a falam no seu uso prático, de maneira inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida: "Linguagem enquanto código ideológico" (BAKHTIN, 1986, p. 68).

Dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, um estudo abrangente da linguagem, deve levar em consideração as condições históricas, sociais, e culturais nas quais a interação é construída.

1.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM



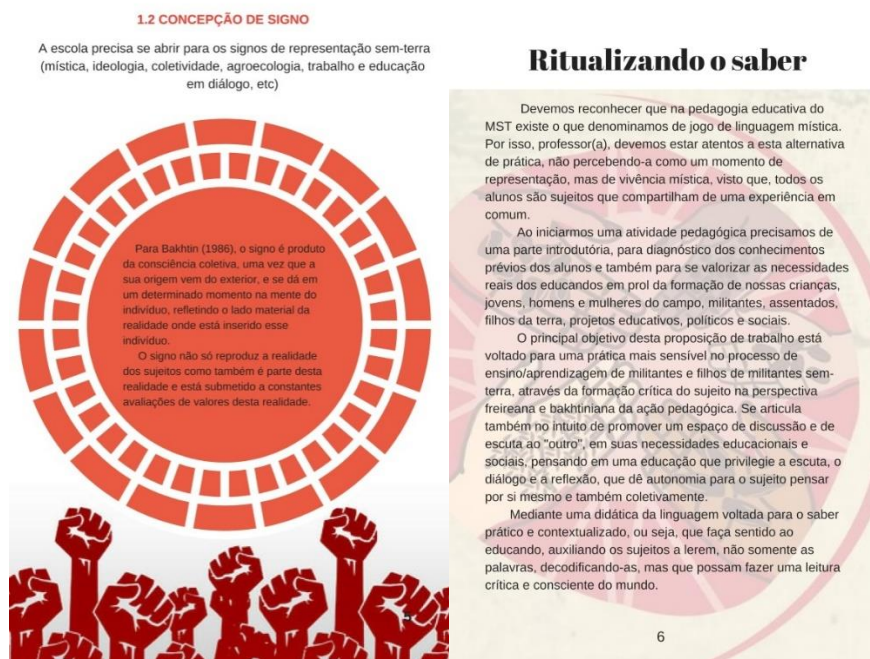
A concepção de linguagem na qual nos apoiamos para elaboração deste material, também vem de encontro a esta perspectiva bakhtiniana, pois entendemos a linguagem enquanto interação. Gerald (2004) afirma que esta concepção de linguagem implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Tendo em vista que a linguagem sempre esteve presente na história da humanidade, esta se constitui, portanto, em parte inerente à vida humana. Portanto, a linguagem enquanto signo ideológico só se concretiza através da interação.



3

Fonte: Autora (2019).

Figura 8 - Concepção de signo e a importância da mística para o MST.



Fonte: Autora (2019)

Como mostra o *Caderno de Alfabetização da Reforma Agrária* (1994), desenvolvido justamente para o trabalho com sujeitos pertencentes ao MST, o adulto, por exemplo, só aprende por necessidade, ou seja, ele retorna para a escola para negociar essas necessidades, seja com o intuito de saber ler um documento relacionado à parte burocrática da vida do campo, seja para assinar seu nome em documentos importantes, etc. Com as crianças e jovens não é muito diferente, seus pais encaminham seus filhos para a educação formal por acreditarem na importância da educação tradicional na formação de seus filhos, mas não se desvaloriza as outras práticas educativas, características da vida do/no campo, bem como os aprendizados adquiridos através da experiência no movimento social. O que os militantes da comunidade objetivam é uma complementariedade, um diálogo entre escola (educação formal) e assentamento (educação não-formal, outras práticas educativas).

O material pedagógico elaborado é um material dialógico, uma espécie de conversa/diálogo de docente para docente, de militante/aluno para professor, porque foi assim que ele foi construído, no diálogo entre o "eu" e o "outro". O que o/a leitor/a encontrará neste material? Os possíveis leitores deste material terão contato com

um texto que trata da importância de um ato educativo consciente em contextos educacionais específicos, nos quais existem grupos sociais marcados por determinada ideologia e, conseqüentemente, marginalizados socialmente. Não é um material que dita regras, mas que provoca e convida o leitor para o diálogo, para a reflexão sobre a prática, auxiliando na construção de uma nova ideia de escola de assentamento.

Figura 9 – Como dialogar com o MST.

Dialogando com a comunidade

Os sem-terra são sujeito políticos e sociais que sempre trazem para as suas rodas de diálogo, exemplos de boas práticas, seja o exemplo do filho do assentado que está conseguindo progredir em seus estudos e deve ser destacado para motivar a juventude, seja nos relatos sobre os projetos do movimento e as conquistas da Reforma Agrária.

Esse é o perfil do coletivo sem-terra e isso deve ser considerado pela escola, para que se possa promover um diálogo eficiente entre comunidade e escola.



7

Fonte: Autora (2019)

Para tanto, aponto a seguir, o que buscamos abordar no material pedagógico através dos pressupostos teóricos de Paulo Freire:

- a) A importância de um estudo sensível da realidade social para construção/elaboração de eixos geradores;
- b) O texto deverá ser considerado enquanto uma unidade mínima, ou seja, as significações de mundo não estão presentes apenas no mundo escrito, nos códigos. As diferentes práticas educativas do movimento

social devem ser postas em debate nos ambientes escolares como forma de construção de conhecimento;

- c) Valorização o conhecimento prévio dos educandos/ conhecimento não-formal, integrando as diversas áreas do conhecimento ao cotidiano/realidade de cada sujeito;
- d) Necessidade de apresentar uma denúncia das condições de opressão, em prol de uma pedagogia crítica e emancipatória.

Segundo Feitosa (2011), a adoção de materiais didáticos que considerem os princípios elencadas acima, aliados à presença de um educador comprometido com o ato educativo, possibilita a construção de um mundo mais justo e humano e abre espaço na formação para a cidadania ativa.

Pensando nestas questões, o trabalho é articulado tendo a linguagem como tema gerador, objetivando relacionar as diferentes práticas discursivas, tanto em espaços formais quanto informais de educação, à vida e ao contexto de inserção dos sujeitos, produzindo saberes e dizeres na prática em sala de aula.

Nas palavras de Freire (1992):

Os temas geradores estão presentes no conhecimento e visão de mundo dos camponeses e urbanos. A partir deste conhecimento se poderá organizar o conteúdo programático da educação, um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade. (FREIRE, 1992, p. 68)


O desenvolvimento do saber prático, segundo Martinic (1994), se faz necessário para o desenvolvimento de atividades da vida cotidiana, proporcionando um conjunto de objetivações, certezas e parâmetros, de modo a permitir ao sujeito entender a sua experiência, além de torná-la representativa para outros. É uma produção de conhecimento compartilhado e que é real, podendo ter um reconhecimento coletivo. O saber cotidiano está estritamente relacionado com as ações e as práticas dos sujeitos. Um saber com desempenho concreto e, como tal, atualiza-se através das experiências cotidianas. Para tal intento, se faz necessário uma constante relação de diálogo e interação entre professor e educando.

Figura 10 - Atividades pedagógica em rodas de conversa.

Promoção de rodas de conversa

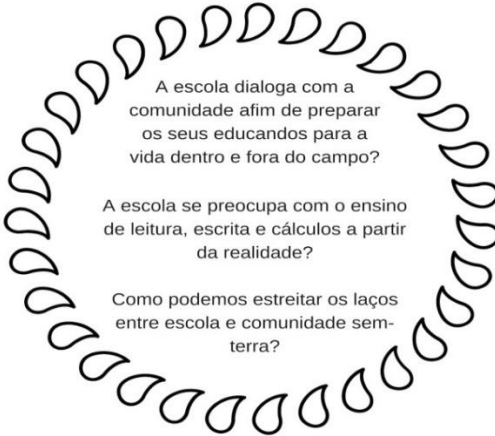
Promova rodas de conversa entre escola e comunidade, a fim de conhecer melhor o coletivo e o local onde a escola encontra-se inserida.

Dialogue com o coletivo sobre as diferentes práticas educativas presentes na comunidade, trazendo a comunidade para dentro da escola e firmando parcerias para que o ensino e aprendizagem pautado na educação formal, contemple a realidade dos educandos e suas necessidades educacionais.



8

Para dialogarmos em roda



A escola dialoga com a comunidade afim de preparar os seus educandos para a vida dentro e fora do campo?

A escola se preocupa com o ensino de leitura, escrita e cálculos a partir da realidade?

Como podemos estreitar os laços entre escola e comunidade sem-terra?

9

Fonte: Autora (2019)

Mas a pergunta que não quer calar: Como levamos este trabalho para a prática? De acordo com Paulo Freire, a pedagogia vem da práxis, ou seja, da ação e reflexão na busca pela libertação do sujeito de sua condição de oprimido. A formação crítica, através da educação, abre espaço para a formação para o diálogo (BAKHTIN, 1995), anunciando e denunciando as práticas opressoras da classe dominante e de sua ideologia hegemônica.

Através do trabalho com a linguagem vem o ressignificar da vida do educando, que constrói e reconstrói seu próprio idioleto de sua aprendizagem. Esta proposição se apoia em Paulo Freire para a construção desta Didática da Linguagem, pois este pensador sempre defendeu o papel político da educação, no qual estou de pleno acordo, visto que por esta perspectiva, podemos vislumbrar a construção de uma nova sociedade transformada pela classe popular.

Muitos educadores e educadoras podem se perguntar sobre qual seria a aplicabilidade desta proposta em seus contextos de inserção escolar. Afirmando que a escolha do tema gerador para o nosso trabalho parte de uma necessidade específica, ou seja, da realidade educacional de homens e mulheres, crianças e jovens sem-terra que retornam ou participam da vida escolar com determinadas necessidades. E estas, muitas vezes, não são sanadas devido ao engessamento do currículo escolar e a falta de sensibilidade e reconhecimento da realidade vivenciada pelo educando.

Mesmo estando expresso em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que o trabalho educativo em zonas rurais deve estar de acordo com as necessidades de seus alunos, o que vemos ser apresentado para o aluno é uma educação pautada num lócus bancário¹⁸, metodologia fortemente criticada pela perspectiva freiriana. Neste sentido, muitos educadores, a partir de observação e análise dos seus contextos educacionais, podem perceber outras demandas, ou seja, outras palavras geradoras podem surgir deste processo. Sendo assim, essa proposição de material pedagógico é antes de tudo uma provocação à observação e análise da realidade. O que objetivamos é o que Paulo Freire chama de libertação do homem através da palavra, mediante o diálogo crítico da fala e da vivência, em que o professor deixa de ser o sujeito considerado “detentor/transmissor” do saber e passa a ser mediador de conhecimentos partilhados e construídos no coletivo.

Ainda sobre a importância de um trabalho como este, ele se torna significativo a partir do momento que o aluno necessita de uma mudança do seu paradigma, fazendo-o descobrir-se como construtor de sua cultura. Para que possamos construir um novo conhecimento, devemos sempre partir do que o aluno já sabe. A Didática da Linguagem traz uma abordagem introdutória para o trabalho com esta realidade, levando o aluno a (re) conhecer as mais diferentes formas de manifestação da linguagem através do seu próprio mundo. Como discute Freire (1981) em “A importância do ato de ler”, a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Enfim, esta experiência educativa, baseada nas teorias de Paulo Freire (educação popular, libertadora) e Bakhtin (concepção sociológica da linguagem), me

¹⁸ Segundo a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, uma “educação bancária” é um modelo de educação que parte do pressuposto de que o educando não possui conhecimentos e que o professor é o detentor de todo o saber. Criando-se uma relação vertical entre educador e educando.

auxiliou a entender que a forma mais produtiva de educação se dá no e pelo diálogo. Desse modo, este trabalho foca de maneira contextualizada no mundo do trabalho, na pedagogia da luta sem-terra, da agricultura familiar, na criticidade do e no mundo. Além disso, busco criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem serve como tema central, para poder dar voz às parcelas da população do campo, sobretudo aquelas frequentemente silenciadas. Deste modo, assumo com elas um compromisso que vai além do educativo, mas que também é social e político.

5 ESCUTAR OUTRAS VOZES

5.1 O quê semear? Para quê semear? Educação como prática de liberdade

Homens e mulheres, em todas as épocas, em função de suas necessidades, foram levados a agir sobre a natureza para transformá-la. Esse trabalho com a natureza lhes possibilita conhecer como ela funciona e quais leis a regem (tempo de colher, tempo de plantar); satisfaz necessidades e cria outras mais profundas e complexas, dependendo sempre do grau de desenvolvimento das relações que esses homens e mulheres estabelecem entre si e a natureza, na produção de sua existência (MARX; ENGELS, 1998, p. 37).

Primeiramente, devo situar o porquê da utilização da palavra “semear” como parte do título deste trabalho. Acredito que na ação pedagógica, metaforicamente falando, também compartilhamos sementes, e na partilha destas sementes, em uma relação dialógica o “eu” –“outro”, semeamos e vemos germinar os frutos desta ação. Cada sujeito é uma semente que necessita de cuidados para que possa germinar no tempo oportuno e frutificar.

Com este pensar metafórico iniciamos uma reflexão sobre o papel fundamental do professor durante este “plantio”. Primeiramente, não devemos enxergar o professor/educador, neste emaranhado metafórico, como o sujeito transmissor/detentor de todo conhecimento o que, nas palavras de Paulo Freire, resultaria em uma educação bancária. Desejamos sim, que o professor seja o mediador dentro de uma prática voltada para uma formação crítica do sujeito, para uma prática do diálogo, partilha, e do plantio das sementes no coletivo.¹⁹

Conforme dito anteriormente, este trabalho segue a perspectiva dialógica do pensamento bakhtiniano (BAKHTIN, 1986) e dos pressupostos freirianos de educação (FREIRE, 1987). O conceito de dialogismo foi discutido pelo pensador russo Mikhail Bakhtin, que o apresenta enquanto mecanismo de interação entre enunciados, ou seja, o diálogo entre os textos. Através do pensamento bakhtiniano entendemos o dialogismo enquanto princípio de constituição do sujeito que utiliza a linguagem para interagir com o outro e agir no mundo, constituindo-se em uma

¹⁹ A metáfora da semente se fundamenta na perspectiva teórica de Bakhtin (1986). Com este autor podemos perceber esta palavra enquanto signo ideológico. Desta forma, a palavra, segundo o autor, é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade de toda palavra é absorvida pela sua função de signo.

abordagem social, não apenas individual, pois esta linguagem está pautada da interação e, logicamente, para que haja esta interação, dependemos de um “outro”.

Paulo Freire propõe, ao longo das discussões em suas obras, a revolução em prol de uma sociedade igualitária, em que haja a valorização das subjetividades individuais. Este pensador afirma que a educação deve acolher o “outro”, em uma relação de alteridade, como possibilidade de emancipação do sujeito, inspirando, de certa forma, a liberdade e a justiça social. Segundo Nascimento (2017):

Apontar a categoria “alteridade” como participante da pedagogia freireana permite compreender que individualidade e universalidade são conceitos complementares sob o signo da liberdade. A educação que enfoca uma alteridade “proferida”, mas não “praticada”, transforma-se numa retórica vazia e relega “o outro” a uma vida permeada por injustiças. (NACIMENTO, 2017, p. 03)

Em relação à perspectiva da educação como prática da liberdade, Gadotti (2013) explica que a educação é um direito social e negar esse direito aos sujeitos é algo inaceitável. Quando nos dispomos a semear algo, a compartilhar saberes e vivências no coletivo, nos colocamos, enquanto educadores e educadoras, no lugar de sujeitos mediadores e responsáveis pelo desenvolvimento do sentimento de pertencimento e pelo senso crítico dos educandos. Mais do que produzir conhecimento, se deve visar na produção de consciência dos sujeitos. Neste sentido, a educação em uma comunidade sem-terra, deve ser também uma educação em direitos humanos, em política, em cidadania. Faz-se necessário que o planejamento do professor e o material selecionado levem em consideração essa diversidade de demandas, produzindo saberes para além dos muros da escola.

A ação pedagógica voltada para a educação não-formal de crianças, jovens e adultos deve pois, ser entendida enquanto elemento imprescindível para a superação da pobreza e da exclusão social. Freire (1970) comenta que o letramento das camadas populares é mais plausivelmente concebido como uma forma de desenvolvimento de consciência crítica, de participação política e de libertação e afirmação de identidades culturais.

O decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, referente à Política de educação no Campo, e o PRONERA apontam princípios na educação do campo que deveriam ser levados em consideração em uma instituição escolar. O decreto busca incentivar a formulação de projetos político-pedagógicos para as escolas do campo,

e de um trabalho nessas instituições de ensino, que esteja voltado para a valorização da identidade da escola do campo.²⁰ Essa questão deve estar presente nos projetos pedagógicos e nos conteúdos curriculares das escolas, a partir de metodologias que levem em consideração o contexto de inserção e as necessidades reais dos educandos.

Apesar dos documentos oficiais apresentarem diretrizes sensíveis à educação no/do campo, a escola do campo, muitas vezes, se mantém com um currículo de escola urbana e com práticas educativas que não contemplam a especificidade do meio rural, tampouco a especificidade da escola de assentamento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 28 da Lei 9394/96 – LDB afirma que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Apesar de termos documentos como os que já foram citados, podemos observar que estes não são suficientes para as demandas do homem do campo e, principalmente, para pensarmos a educação em escolas de assentamento. Isso pode ser constatado a partir dos relatos dos militantes durante a pesquisa e que se encontram na parte de análise da prática.

Sales e Costa (2017) realizaram uma pesquisa sobre os movimentos sociais e a educação no campo, na qual avaliaram o histórico das escolas rurais. Na maioria delas identificaram as seguintes características:

20 Segundo o Decreto Nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em seu Art. 1º, § 1º, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

(a) leis educacionais que não contemplam a especificidade do meio rural; b) inadequação e insuficiências de diretrizes e orientações didático-pedagógicas; c) a imposição de conhecimentos técnicos produzidos em outras realidades; d) falta de infraestrutura e material didático-pedagógico; e) perda de autonomia e de conhecimento dos agricultores; f) o currículo da escola como apêndice da escola urbana; g) educação sem referências ao humano, sua cultura, história, trabalho e meio onde vive. (SALES; COSTA, 2017, p. 241)

Devido a carência de um projeto pedagógico sólido, que vise a consolidação e ressignificação de práticas sociais do homem do campo e seus conhecimentos historicamente construídos, começamos a pensar alternativas para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nessas escolas. Devemos semear medidas que atendam as demandas do homem do campo e que estejam sempre voltadas para a escuta desses sujeitos, valorizando os interesses sociais, culturais e políticos desses coletivos.

Sales e Costa (2017) apontam também para a indispensabilidade de se conhecer as experiências dos movimentos sociais do campo com a educação, se permitindo apreender o ideário pedagógico que estes grupos construíram e as políticas públicas conquistadas por este público. Desta maneira, os educadores e educadoras que se inserem nestes âmbitos devem estar cientes da história de luta desses movimentos, refletindo sobre a formação da classe trabalhadora, de forma a construir uma educação que seja libertadora e emancipatória.

Temos consciência que um dos principais desafios da educação desenvolvida no âmbito rural está na formação política dos sujeitos que fazem parte das histórias de luta de um movimento como o do MST, e também de formação da consciência social desses sujeitos. Segundo Santos (2009), é necessário dar sentido ao que se é vivido pelo sujeito e o educador deve se fazer presente neste processo:

Para darmos sentido a um passado comum vivido em ambientes distintos é necessário o envolvimento coletivo em torno do conhecimento histórico e dos embates teóricos com educadores e educando. Significa pensar no cotidiano das crianças, dos jovens e adultos, que vivem realidades heterogêneas e o direito de ser diferente. (SANTOS, 2009, p. 01)

O movimento social já é por si só um movimento educativo. Arroyo & Fernandes (1999) comentam sobre a importância de os educadores estarem engajados no processo educativo dos sujeitos pertencentes ao campo, não se

detendo demasiadamente apenas ao currículo da escola, mas ao meio em que se está inserido:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco do nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como esse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto. (ARROYO; FERNANDEZ, 1999, p. 15-16)

As ações do MST, assim como demais movimentos sociais, possuem um papel histórico significativo em nossa sociedade, funcionando principalmente como um intensificador social, no que tange às formas de organização e busca de direitos, como aponta Do Bem (2006).

Os movimentos sociais realizam, de fato, um papel histórico maior do que simplesmente revelar as tensões e contradições sociais de cada momento histórico. Eles são acima de tudo uma bússola para a ação social, impulsionando o campo social para formas superiores de organização e buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas. Neste sentido, os movimentos sociais produzem efeitos que extrapolam o limite das demandas localizadas, ampliando e universalizando o campo formal do direito para todo o conjunto da sociedade. (DO BEM, 2006, p. 1138).

Segundo Arroyo & Fernandez (1999), a nossa sociedade brasileira tem muito que aprender com um movimento como o do MST: “Vocês já perceberam que quando o MST é notícia, ele não aparece falando, mas fazendo, ele aparece com gestos, gestos que impressionam, chocantes, que obrigam a pensar e repensar este país (ARROYO; FERNANDEZ, 1999, p. 13)”. Isto se deve ao fato de que o movimento se articula com base em rituais, místicas, gestos, pois o MST acredita na força educativa destas ações, destes estilos pedagógicos que não devem ser perdidos, ou despercebidos por suas comunidades.

5.2 A obra educativa do MST: valorizando a sabedoria popular

“O camponês não pode ter orgulho de ser analfabeto. O desafio é formar a militância toda!” - Jaime Amorim (Coordenador do MST em Pernambuco)

Antes de tecermos comentários e propormos uma reflexão teórica acerca de como se desenvolve a ação educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, necessitamos, antes de tudo, compreendermos como surge este movimento e o que o mantém até os dias de hoje, para então chegarmos na questão da prática educativa do MST.

O MST foi gerado no período de 1979 a 1984, sendo criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra no ano de 1984, em Cascavel no estado do Paraná. Segundo Caldart (2001), hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue os mesmos princípios definidos em 1984, e ratificados no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba/PR, em 1985: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

O MST é um movimento de resistência em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, que se estrutura a partir de princípios particulares, como aponta Pereira (2003), com a finalidade de construir um outro modelo de sociedade. O autor ainda aponta três dos principais objetivos do Movimento.

São três os principais objetivos do Movimento: 1) redistribuir terra para aqueles que nela trabalham; 2) construir a reforma agrária – que para o MST é algo muito maior e mais complexo do que a simples redistribuição de terra; 3) construir uma sociedade socialista. (PEREIRA, 2003, p. 05)

O Movimento pode ser definido, então, como um movimento social, de inspiração marxista²¹, que resiste a esse quadro histórico de injustiças cometidas contra os menos favorecidos e, especificamente, contra as trabalhadoras e os trabalhadores rurais no Brasil, mas também como um movimento social que procura produzir uma outra lógica nessa sociedade.

Sinalizo a importância de um olhar sensível/crítico para os movimentos sociais, despido da ideologia hegemônica estimulada pela mídia, no que tange às

21 Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista de Tom Bottomore (2001), o marxismo pode ser entendido como um conjunto de ideias desenvolvidas a partir das obras de Karl Marx e Friedrich Engels e que causaram grande impacto no mundo todo. Como corrente teórica, o marxismo oferece um método específico para a análise social de alguns aspectos da sociedade moderna, especialmente aqueles ligados aos conflitos de classe e a organização produtiva. O marxismo é uma teoria sobre a evolução da sociedade que pretende explicar cientificamente o capitalismo. Além disso, também se apresenta como uma corrente política voltada para a transformação radical da ordem socioeconômica.

ações praticadas por estes movimentos. O MST se articula com princípios próprios e defende a criação de uma sociedade mais justa, em que os sujeitos possam ter autonomia de inserção em qualquer âmbito social. O respeito, a empatia e a sensibilidade devem andar juntos neste processo.

No que tange à obra educativa do MST, nos aportamos as palavras de Caldart (2003):

A obra educativa do MST tem três dimensões principais: i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes. (CALDART, 2003, p. 51)

Através da necessidade de manter a identidade e de reafirmá-la, “a concepção de educação do MST comporta vários aspectos teóricos e ideológicos, bem como diversas práticas educacionais” (VIEITEZ, 2004, p. 45). E estes aspectos vão mais além, estão em constante movimento, principalmente no que tange à concepção de “escola” e de “educação”, defendida por estes sujeitos dentro da ideologia da qual são pertencentes, como podemos constatar nas palavras de Caldart (2000):

A escola projetada pela pedagogia do movimento é, pois, uma escola em movimento: movimento de pedagogias, movimento de sujeitos humanos. E este movimento acontece em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. Quando é assim, cada uma das pequenas coisas que acontecem no dia a dia da escola, passa a ter um outro sentido, não porque sejam coisas que nunca antes aconteciam na escola, (em alguns casos também isto) mas porque olhadas e feitas desde uma outra intencionalidade. (CALDART, 2000, p. 19)

No que tange ao contexto das lutas sociais, Freire (2000) aborda a importância da educação no “processo de denúncia da realidade perversa como do

anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada” (FREIRE, 2000, p. 90). Ele destaca a educabilidade do ser humano, compreendendo-o como inacabado, como ser em constante processo de criação e recriação de seus saberes, de sua cultura, do mundo. Para ele, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 67).

O MST tem uma trajetória significativa em relação à educação, seja no trabalho com as crianças, em ações dos chamados “Sem-Terrinhas”, seja na educação de jovens e adultos. A maior preocupação do movimento sempre foi o fortalecimento das lutas pela educação no campo que vise a valorização da história do coletivo e o modo de organização da classe trabalhadora do campo.

5.3 A prática educativa para além dos muros da escola: O educador social e a educação não-formal

Quando iniciei minha pesquisa no mestrado tinha por objetivo desenvolver uma prática pautada no ensino formal, no qual procurei estabelecer uma parceria com a escola do assentamento. A partir do momento que recebi uma negativa da instituição, me vi tendo que procurar alternativas “outras”. Foi através desta busca por novos caminhos que me deparei com o método da educação não-formal.

Pesquisando esta categoria mais a fundo, encontrei na pesquisadora Maria da Glória Gohn²² uma pesquisa consolidada e aprofundada sobre a temática. Podemos dizer que esta pesquisadora foi uma das principais teóricas que levaram as discussões sobre a educação não-formal para o âmbito acadêmico, visto que por um longo tempo esta prática não era analisada ou vista enquanto objeto de estudo na área da educação.

A educação não-formal surge no Brasil no final da década de setenta, fruto da chamada crise educacional, no qual várias camadas da sociedade julgavam que a escola não atendia a todas as demandas sociais. Sendo desprestigiada até 1980, a

²² Esta autora é socióloga e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, atualmente também é professora do Programa de pós-graduação em Educação da Uninove. Publicou os seguintes livros: *Reivindicações Populares Urbanas* (Cortez, 1982); *Movimentos Sociais e Luta pela Moradia* (Loyola, 1991); *Movimentos Sociais e Educação* (Cortez, 2009); *Teoria dos Movimentos Sociais* (Loyola, 2008); *Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania* (Cortez, 2003); *Educação Não-Formal e Cultura Política* (Cortez, 2008) dentre outras obras afins.

educação não-formal só obteve ascensão através da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em que constatamos a questão dos processos educativos ocorridos no âmbito não formalizado. Esta lei, logo em seu artigo primeiro, define que a educação está relacionada não apenas com a escola, mas também está presente na família, na convivência humana, no âmbito do trabalho, nas instituições e nos movimentos sociais, nas organizações civis e nas manifestações culturais.²³

Segundo Gohn (2010), além da LDBEN, os movimentos sociais contribuíram para trazer reflexões acerca das desigualdades sociais, mobilizando-se pela expansão das possibilidades educativas, a fim de garantir a todos a plena cidadania. Estas ideias foram sendo articuladas a partir de práticas educativas outras, mediante outros espaços educativos, seja na formação sindical, campesina, ribeirinha, sem-terra, quilombola, etc. Os movimentos sociais construíram e constroem um novo ideário de escola que ainda carece de ser estudado com profundidade. Isso exige repensar nossa ideia de escola e do que entendemos por educação, por ensino e aprendizagem e de como deve se configurar um espaço educativo.

Reconhecemos que a educação é essencial para qualquer sociedade, e no caso do MST, a educação no âmbito formal também é importante para a formação da militância como um todo. Porém, trabalhar a educação não-formal e sua perspectiva de intervenção sócio-educativa, tendo como cenário mais específico a análise das organizações e articulação social de militantes sem-terra, designa um processo de várias dimensões, como afirmado por Gohn (2009):

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercícios de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor. (GOHN, 2009, p. 31)

Se formos nos perguntar para que serve/serviria a escola, poderíamos afirmar que é no espaço da escola que se desperta a curiosidade epistemológica, a discussão, o debate. Através de conhecimentos científicos, históricos, sociais,

23 BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

filosóficos e culturais é possível conceber a sociedade e os cidadãos enfrentando a exclusão e a desigualdade. O que devemos perceber disso tudo é que a educação não-formal também assume papéis que levam aos mesmos fins.

A educação não-formal oferece outros modos de vivenciar e aprender sobre o ensino e aprendizagem. Os espaços educativos não-formais são ambientes formativos mais amplos que os encontrados no ensino tradicional, ou seja, a educação não-formal se constrói a partir de processos organizativos das sociedades civis. O que devemos esclarecer aqui é que a educação não-formal não substitui a formal. Por este motivo, o que se pretende nesta discussão é uma complementariedade.

Por muito tempo e creio que ainda exista este pensamento, acreditava-se que o professor era o detentor de todo saber, o sujeito dono do poder. Paulo Freire pode ser citado como um dos principais educadores que rompe com este ideário, ao explicar, através de sua pedagogia, de que não existe saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes e que o educando, sujeito que se dispõe a aprender algo, também pode ser agente, pode ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Para refletirmos sobre a educação não-formal e a importância da sua inserção na comunidade foco desta pesquisa, se faz necessário problematizar e ampliar o conceito de educação no qual esta pesquisa se apoia e se fortalece.

A educação em espaço não escolar assume uma dimensão histórica e contra-hegemônica em relação à lógica de escola que conhecemos. São os movimentos sociais os principais reprodutores deste tipo de prática educativa. Gohn (2010) estabelece diferenciações significativas entre educação informal e educação não-formal, assim como também a diferença entre a educação não-formal, educação informal e a educação formal. Para esta autora, é importante destacar essas dissonâncias, pois elas podem causar confusões interpretativas. Na educação não-formal o aprendizado não é espontâneo, pois existe por detrás da prática educativa uma intencionalidade, diferentemente da educação informal, que incorpora valores e culturas próprios de um coletivo, os processos interativos são intencionais. Já a educação formal é a mais simples de se identificar, pois é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos marcados a partir de um currículo específico.

No processo de educação não-formal, devemos destacar o papel representativo do educador social que não precisa ser necessariamente o professor

como conhecemos na educação formal, ou seja, aquele que possui uma formação específica para exercer a função. Na prática educativa em âmbito não-formalizado, o educador social é uma figura importante, podendo ser qualquer sujeito que almeja contribuir de alguma maneira para um determinado coletivo. Nas palavras de Gohn (2010) o principal agente deste processo é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos no processo educativo.

É por isso que o material pedagógico que culmina desta pesquisa, não foi construído anteriormente e aplicado com os militantes da comunidade, pois acredito que a elaboração do material deve ser fruto de uma construção coletiva, dialogada, refletida, tendo todos os participantes como agentes ativos do processo educativo, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo.

Podemos nos perguntar sobre qual o espaço adequado para experienciar uma prática educativa através da educação não-formal. Ainda em Gohn (2010), percebemos que os espaços educativos podem estar localizados em diversos ambientes e territórios. Estes fazem parte, de alguma maneira, das trajetórias de vida dos grupos e indivíduos para além dos muros das escolas. No meu caso, realizei um encontro no galpão da casa dos meus pais, pois este era o lugar mais adequado naquela conjuntura, tendo em vista que se tratava de um espaço amplo, comum à todos. Quem é agricultor sabe a função de um galpão porque se trata de um local de trabalho, de armazenamento de grãos, rações, etc. Ali naquele espaço estávamos reunidos em um ambiente que não era a sala de aula, uma vez que não haviam mesas enfileiradas, nem cartilhas espalhadas pelas paredes, mas tínhamos a nossa roda, organizada com algumas cadeiras dos meus pais, somado àquelas que os próprios militantes trouxeram. Nossa roda pedagógica pode ser comparada à uma colcha de retalhos: cada um que chegava, ia compondo a colcha. O que importa numa prática não-formal de educação, portanto, é a presença do sujeito, suas experiências e demandas, constituindo-se em participação ativa na comunidade, em uma pedagogia de luta e resistência.

5.4 Linguagem e Cultura sem-terra em cultivo

Entendo a importância de tratar de conceitos que são de suma importância para esta pesquisa. A saber: linguagem e cultura. Estes conceitos possuem uma

série de designações teóricas, e diferentes perspectivas. Desta forma, apresentaremos os conceitos apreendidos, os quais acredito serem pertinentes para o trabalho aqui proposto.

No que tange o conceito de cultura, me apoio, inicialmente, na definição apresentada pelo teórico inglês Terry Eagleton (2000). Este pesquisador mostra que uma primeira definição deste termo foi advinda do latim e significa “cultivo”, ou seja, o manejo cuidadoso com o solo, o trabalho.

Um dos seus significados originários é «lavoura», ou ocupação com o crescimento natural. O mesmo pode igualmente afirmar-se das palavras que utilizamos na linguagem jurídica, bem como de termos como «capital», «ação», «pecuniário» e «esterlina». A palavra coulter, que é cognata de «cultura», significa a lâmina do arado. Derivávamos, assim, a palavra que utilizamos para descrever as mais elevadas atividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo. (EAGLETON, 2000, p. 11)

A cultura para o MST é considerada um instrumento de grande significância para a transformação da realidade na qual o movimento está imerso. Há na constituição do MST o que Bogo (2000) denomina de “mistura profunda entre gente, terra e ideologia, na medida em que a caminhada provoca o encontro do ser homem com o ser terra” (BOGO, 2000, p. 22).

Segundo Freire (1996) em sua Pedagogia da Autonomia, devemos auxiliar os sujeitos a se perceberem enquanto fazedores do mundo da cultura. O educador utiliza nesta obra o termo “assunção da identidade cultural”.²⁴ A palavra “assunção” provêm do verbo “assumir”, e o que Paulo Freire problematiza com este verbo é a importância de uma prática educativa crítica que proporcione aos sujeitos um ensaio da experiência profunda de assumir-se diante do mundo, e em relação à identidade de cada um, ou seja, no que diz respeito a sua identidade cultural.

Sobre a questão da identidade cultural em Freire (1996):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 1996, p. 19)

24 Conceito encontrado no item 1.9: “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 18)

Tendo em vista que a ação cultural fomenta uma ação política, Bosi (1987), no que se refere às representações e estímulos, afirma que o sujeito só guardará o que a sua própria cultura vivida lhe permitir filtrar e avaliar.

O tempo da cultura popular é cíclico. Assim é vivido em áreas rurais mais antigas, em pequenas cidades marginais e em algumas zonas pobres, mas socialmente estáveis, de cidades maiores. O seu fundamento é o retorno de situações e atos que a memória grupal reforça, atribuindo-lhes valor. (BOSI, 1987, p. 11)

A cultura do MST está fortemente relacionada à questões de identidade. Se formos conceber o conceito de identidade dentro da perspectiva social de Castells (1999), inferimos que ela é fonte de significado e experiência de um povo. Sempre haverá formas de distinção, seja entre culturas, idiomas, seja através de nomes de povos. O autoconhecimento da identidade sem-terra se estabelece e se fortifica na distinção do eu-outro e do nós-eles, visto que, quando nos dispomos a sair do nosso lugar, adentrar universos “outros” e conhecer um mundo alheio ao nosso, enriquecemos e ressignificamos o que é ser sem-terra na sociedade atual.

A identidade para Castells (1999), importante para os atores sociais, leva em conta as seguintes questões:

Entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevalece (m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidade múltiplas. (CASTELLS, 1999, p. 22)

Identidade é um processo de (re) construção, e os militantes do MST (re)constróem suas identidades com base na resistência, com princípios particulares representativos do coletivo sem-terra. Essa construção identitária se dá através de uma transformação constante dos sujeitos envolvidos no processo da militância, no qual a experiência é a principal responsável por este processo de formação de novas identificações dentro de uma mesma base, constituindo um novo homem e uma nova mulher sem-terra com o passar das lutas deste movimento. Stuart Hall é um teórico que pode nos ajudar a entender essa evolução identitária pela qual o militante sem-terra é afetado, além de nos auxiliar a um entendimento maior sobre

os conceitos de identidade e cultura que estes estão interligados²⁵. Para este sociólogo, a identidade do sujeito é determinada por um fator histórico e não biológico: “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.” (HALL, 2006, p.13).

Em Hall (2006) podemos entender que a formação identitária do sujeito é algo contraditório, que o empurra a diversos lugares, deslocando suas identificações constantemente: “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu”. (HALL, 2006, p.13)

No que tange à conceituação do nosso outro tema gerador “linguagem”, partimos da perspectiva teórica de Bakhtin (1986). Para este pensador a linguagem se caracteriza como parte de uma atividade ou forma de viver. Os fatores culturais de uma determinada comunidade influenciam a maneira de ser e estar no mundo, e quando abrimos espaço para o diálogo com o “outro”, estamos incluindo e atribuindo valor à voz desse sujeito. Os relatos ou discursos orais construídos pelos próprios sujeitos possuem um valor político na revelação das subjetividades existentes nesses grupos minoritários.

Segundo Neves (2006), a ação dialógica, enquanto instância produtora de linguagem e, conseqüentemente, formadora de subjetividade, necessita que compreendamos o ser humano como um todo inacabado que se constitui de suas relações sociais. A partir disto, entendemos a importância do “outro” na formação do ser humano.

A língua, também dentro dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1986), se apresenta para os sujeitos que a falam no seu uso prático, de maneira inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida: “Linguagem enquanto código ideológico” (BAKHTIN, 1986, p. 68). Dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin²⁶, um estudo abrangente da linguagem deve levar em consideração as condições históricas, sociais, e culturais nas quais a interação é construída. A concepção de

²⁵ Sociólogo de origem jamaicana e pioneiro do campo da investigação em estudos culturais.

²⁶ Segundo Faraco (2003), o Círculo compreende um grupo interdisciplinar de intelectuais da filosofia que se reunia regularmente para debater ideias. Dentre esses intelectuais há um especial destaque para Bakhtin e Voloshinov. Através desses autores encontramos um estudo mais substancial da teoria da linguagem.

linguagem na qual nos apoiamos, também vem de encontro a esta perspectiva bakhtiniana, pois entendemos a linguagem enquanto interação. Geraldi (2004) afirma que esta concepção de linguagem implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos e devem ter direito à voz para contarem suas próprias histórias, ao invés de simplesmente narrar o já contado. Portanto, a linguagem enquanto signo ideológico só se concretiza através da interação.

Bakhtin (1986) comenta que o sentido de uma palavra se constrói a partir de uma questão histórica que nos conduz a entender o enunciado, ou seja, a significação da palavra. Para este autor, uma mesma enunciação, em situações históricas distintas, produzirá diferentes enunciados e permitirá sentidos diversificados. A real significação de um enunciado só poderá ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão dos sentidos. Essa questão pode nos conduzir a uma reflexão sobre a constituição e formação dos enunciados sem-terra, e quais são as atribuições de sentido e formas de linguagem em cultivo na comunidade foco desta pesquisa. Neste caso, esses sentidos vão sendo compostos através das transformações históricas e sociais pelas quais o sujeito é transpassado e está presente ativamente nas práticas educativas deste coletivo, como podemos constatar na experiência de diálogo que originou esta pesquisa.

O homem e a mulher do campo se constroem através de suas narrativas, através de suas formas de expressão, e mediante o tempo e o espaço no qual estão situados. Isso demonstra que estes sujeitos estão constantemente em câmbio e em diálogo com e no mundo, pois reconhecem a necessidade da caminhada, mais do que da chegada em si. Como no poema de Antonio Machado:

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*(MACHADO, 1979)²⁷

5.5 O trabalho com palavras geradoras e a pedagogia social de Paulo Freire

O educador brasileiro Paulo Freire possui uma pedagogia diferenciada que privilegiava o letramento crítico e não apenas o processo tradicional de alfabetização. Diferentemente do termo “alfabetização”, que trabalha com o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” de palavras, o letramento surge posteriormente. Segundo Soares (1998), o termo provém da língua inglesa (*Literacy*) e significa o estado ou condição assumido por aquele sujeito que aprende a ler e escrever. Porém, “alfabetizar” e “letrar”, segundo a autora, são coisas distintas, mas não são de todo inseparáveis. O ideal seria, pensando na prática pedagógica, alfabetizar o sujeito o letrando também. Em outras palavras, seria necessário que os docentes, em instituições escolares, ensinassem o sujeito/educando a ler e escrever no contexto das práticas sociais, para que o mesmo se tornasse alfabetizado e também letrado.

Albuquerque (2004) comenta a importância do uso do letramento associado à alfabetização no processo de ensino-aprendizagem do sujeito:

No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 17)

²⁷ MACHADO, Antonio. **Antologia Poética**. (Prólogo e notas de Joaquín Benito de Lucas), Madri: Edaf, 1979.

No que concerne o Letramento Crítico, podemos afirmar, segundo Soares (2004), que ele surge no Brasil através da teoria crítica social e na pedagogia crítica de Paulo Freire²⁸. De modo mais global, o letramento crítico “têm aplicação da teoria marxista ao contexto educacional nas décadas de 70 e 80.” (SOARES, 2014, p. 22). Neste caso, a alfabetização na perspectiva freireana, também deveria estar relacionada às práticas de letramento crítico, ou seja, a alfabetização deve ser um processo de incorporação ao código escrito ligado às práticas cotidianas, para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam utilizar estes conhecimentos em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Encontramos, na perspectiva teórica de Paulo Freire, expresso o termo “educação bancária” que, na ótica do autor estaria baseada na transmissão de conhecimentos de professor para aluno como se o aluno fosse, neste processo, uma tábula rasa, desprovido de saberes. A alfabetização, dentro deste locus bancário, não possibilita o acesso ao verdadeiro saber, alimentando a cultura do silêncio e da passividade. Freire não percebia o educando como depósito, e por isso sempre questionou de maneira crítica a alfabetização nas escolas calcada no método tradicional e, conseqüentemente, elitista. O que propõe Paulo Freire, então? Sua crítica à alfabetização no Brasil propõe o diálogo entre alfabetização e letramento no processo de ensino e aprendizagem, não repassando conhecimentos através de seu método, mas abrindo espaço para o letramento crítico dos sujeitos. Assim, esta prática poderá servir às classes populares e também, de certa forma, será feito e compartilhado por elas.

[...] o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. (FREIRE, 2009, p. 60)

Em Feitosa (2011) encontramos expressa a problemática de que um trabalho educativo voltado apenas para a alfabetização. E esse processo se dá pela utilização de cartilhas, sem fazer um uso de um raciocínio em relação à palavra, o

28 Através da pedagogia crítica de Paulo Freire, somos levados, educadores e educadoras, a questionar e auxiliar o outro no questionamento do mundo, orientando no intento de libertação dos indivíduos pela educação, e auxiliando o “outro” na luta pelos seus direitos, conferindo uma sociedade justa e democrática.

que acaba fazendo com que o educando crie um hábito de decodificação de sílabas, não utilizando o conhecimento a serviço do seu pensamento.

A escola, neste sentido, deve ser o âmbito que circunscreve a relação pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem, valorizando “saberes outros”. Devemos pensar qual a nossa concepção de escola? Como está construída a escola de hoje? Será que ela contempla as minorias de maneira significativa? A educação é antes de tudo uma prática educativa, é geradora de uma teoria pedagógica, ou seja, tudo o que efetivamos na escola, nossas ações educativas no âmbito do ensino.

Por ser um ato político, a educação encontra-se atrelada à produção e reprodução de um modelo de vida social. Consequentemente, todo ato se dá através da relação entre sujeitos que, a partir dos processos formativos, poderão habitar este mundo com maiores condições de ler a realidade social em que estão inseridos. O ensino tradicional, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, e a pedagogia espontaneísta, a qual abdica de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos são modelos que não fornecem aos sujeitos muitas condições para que possam refletir sobre o lugar que ocupam no mundo. E, de acordo com a perspectiva histórico-crítica, qual é o objetivo principal da educação frente às exigências contemporâneas?

É pensando na forte necessidade de práticas de letramentos das classes trabalhadoras e principalmente dos movimentos sociais como o MST que esta pesquisa se articula e se move. Precisamos abrir espaço para reconhecimento das práticas educativas formativas dos sujeitos para além dos muros das escolas, ou seja, para as outras formas de saber e ser no mundo. Isso não acarretaria em um apagamento da escola, muito pelo contrário, revolucionaria a formação dos educandos, pois se exigiria compartilhar conhecimentos antes mesmo de receber outro como retorno.

5.6 Freire e Bakhtin: dizeres teóricos que contribuem para o fazer social

Entrelaçar as vozes de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin é o desafio desta pesquisa. Aproximá-los apesar de um dado distanciamento temporal para além das questões geográficas, tendo em vista que o primeiro é um pensador das questões

educacionais e o segundo trata de temáticas em torno da linguagem e seus discursos. Propor uma aproximação em uma pesquisa que busca pensar a militância e a educação, mediante o trabalho com a linguagem e as diferentes práticas discursivas e educativas de uma comunidade sem-terra, é o nosso desafio.

O recorte de referências desses dois teóricos parte das ideias articuladas por eles no que diz respeito à educação, ideologia, linguagem e ao diálogo, tendo em vista que a escola vem por muito tempo assumindo o papel de detentora da palavra, de instituição que ensina a ler as palavras. Mas por que a leitura de mundo fica em segundo plano? Paulo Freire e Bakhtin poderiam nos auxiliar a entender estes conceitos dentro da comunidade foco da pesquisa? Devemos nos abrir aos seus dizeres, refleti-los com base nas experiências adquiridas e promover dizeres que dialogam, não que precise ser de forma harmônica, mas que pelo menos nos conduzam a um entendimento maior do que é vivido na prática pedagógica e no ato investigativo do professor/pesquisador ou educador social.

Em uma de minhas tentativas de diálogo com a escola Conquista do Jaguarão, aponte a necessidade de uma prática contextualizada com os militantes e filhos de militantes sem-terra. Recebi uma resposta que pode ser considerada ingênua, sobretudo vinda de uma das representantes da gestão da escola. Ela afirmou que o conteúdo estava sendo dado, que eles teriam as mesmas condições que os alunos de qualquer outra escola, ou seja, saberiam ler e escrever, fazer cálculos, etc. Reconheceu que não se trabalhava com questões identitárias na escola, mas também não me deu abertura para este intento, pois não considerava esta pauta significativa, comparado ao método desenvolvido pela escola até o presente momento.

Para Paulo Freire isso seria definir uma escola, carregada política e ideologicamente, como uma instituição pretensamente neutra, como uma escola sem partido tão discutida por Freire e que, mesmo transcorrido algum tempo, segue em debate em diversos âmbitos atuais, inclusive por quem não entende nada de questões educacionais.

Não é possível que uma escola não perceba que ao esquecer/apagar a identidade do sujeito sem-terra, o encaixotamos na mesma caixinha do aluno filho de imigrantes, do aluno da cidade, do filho de quilombola. Pergunto-me: onde fica a singularidade de cada sujeito? Há uma natural capacidade do ser humano de

estabelecer relações com o meio e, mais amplamente, com o mundo, seja este sujeito alfabetizado ou não. O homem sempre é capaz de representar sua realidade através da linguagem, seja ela qual for. Moura (2012) afirma que a construção do conhecimento como resultado das relações travadas com a realidade, cuja materialização se dá pela linguagem e está instituída e socializada por meio do(s) diálogo(s). Freire (2004) e Bakhtin (1995) são teóricos que discutem sobre a importância do "outro" na constituição do sujeito que é constituído pela linguagem. A dialogia seria, então, a relação do eu-outro, mesmo que o diálogo não seja sempre consensual, pois conflitos fazem parte da vida dialógica.

Para pensarmos nas noções de diálogo- dialogismo na perspectiva de Bakhtin e Freire, e realizando aproximações entre as obras destes autores, podemos traçar e apontar as contribuições destes autores, no sentido de nos levarem a entender os processos de interação pautados na linguagem entre o "eu" e o "outro". O dizer do sujeito é linguagem, é diálogo, é social (Bakhtin, 1997). Para Freire (2010), o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão.

Para Bakhtin (2010), a palavra seria considerada um signo social, funcionando como elemento essencial que acompanha e comenta todo ato ideológico, enquanto que para Freire, a palavra tem relação com a práxis (ação reflexiva), em que a palavra assume a missão de transformar o mundo, e o homem seria integrante deste processo enquanto ser social, que se constrói e se constitui a partir de condicionamentos históricos.

Podemos observar que ambos autores veem a linguagem como uma forma de interação social e apontam para a relação com a história de sujeitos socialmente organizados. Portanto, quando pensamos no papel e no fazer social de educadores sociais e professores, os dizeres destes sujeitos devem vir carregados do que Freire denomina de comprometimento social e pedagógico.

Freire (2018) aponta para a falta de comprometimento social com os discursos e ações políticas das grandes majorias, que muitas vezes são manipuladas por minorias através de ordens visíveis e invisíveis, o que acarreta em uma educação que não conduz à autonomia.

Em 2017, quando realizei minha pesquisa de especialização sobre as memórias dos militantes do assentamento Conquista do Jaguarão, trabalhando

sobre a militância e educação na comunidade, entrevistei também uma professora que é assentada na comunidade e ministra aulas na instituição até os dias de hoje. Nesta entrevista a professora apontou a falta de comprometimento dos educadores e educadoras que atuam na instituição com a comunidade na qual a escola está inserida. Destacou também a falta de comprometimento com os discursos e pedagogias outras da comunidade sem terra.

O que eu vejo no colégio de assentamento, principalmente do nosso assentamento, que os professores, em sua maioria, são de fora. Para trabalhar a ideologia do movimento, o pessoal não quer trabalhar. Eles dizem que trabalham em colégio estadual e não trabalham para o movimento. Então, muitas vezes eu vejo que falta buscar essa raiz, né? Mas o pessoal aqui, a maior parte, é um contra o resto! (informação verbal dos dados gerados).

Essa fala da professora ecoou em mim por muito tempo e serviu como uma espécie de trampolim para a nossa proposta de material pedagógico, pois ela evidencia uma realidade que se não for alterada, precisa mais do que nunca ser discutida e problematizada, para que não se repita ou conduza docentes a fazerem o mesmo.

6. AO FINAL DA COLHEITA O SOLO SEGUE SENDO ARADO

Cio da terra

Milton Nascimento

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão*

*Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel*

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, propícia estação
E fecundar o chão*

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão*

*Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel*

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, propícia estação
E fecundar o chão*

*Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão*

*Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel*

*Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, propícia estação
E fecundar o chão.²⁹*

²⁹ NASCIMENTO, Milton. **Cio da Terra**. Intérpretes: Milton Nascimento e Chico Buarque. Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kdJ8g9NTtrq>. Acesso em: 03 maio 2019.

O que colhemos da experiência deste trabalho foram sementes que germinaram e poderão germinar ainda mais com a sua divulgação, a partir de um dialogismo construído pela emergência de várias vozes em prol do tema debatido. Junto aos militantes do movimento sem-terra na comunidade do assentamento Conquista do Jaguarão articulamos e pensamos coletivamente a elaboração de uma proposta de prática educativa que possibilite rever a realidade das escolas de assentamentos e que possa promover uma sensibilização dos docentes inseridos nestes contextos.

A partir das leituras e releituras de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, acreditamos na formação de professor que seja capacitado para coordenação da prática educativa; no educando e nas educandas enquanto sujeitos participativos/ativos; na instituição escolar enquanto currículo de cultura e memória; e no âmbito da sala de aula como espaço de diálogos e de respeito do “outro” na sua diferença. Como nos explica Geraldi:

[...] apoderar-se da arte que se define pela diferença e é o lugar por onde podemos nos identificar; aprender a conviver com o inusitado; reencontrar sonhos abortados e, por fim, fazer ressurgir o sujeito -não como imagem de um deus criador com o qual cada um tem compromissos de concretizar na vida sua perfeição, à sua imagem e semelhança, nem como sujeito todopoderoso certo e certo de sua racionalidade e suas técnicas - e sim um sujeito frágil, humano demasiadamente humano, cuja identidade, estabilidade instável, se define pelos gestos de responsabilidade de ordenar a experiência do nosso fazer e do nosso padecer. (GERALDI, 2003, p. 54)

É em detrimento destas questões, que a comunidade foco desta pesquisa faz uma chamada para o coletivo sem-terra e escola, para que juntos construam um espaço escolar que perceba os sujeitos como agentes do processo educativo, em que a educação seja mais capaz de ouvir do que de calar, e que a realidade seja contemplada como princípio educativo que precisa ser debatido para que educandos e educadores possam articular seus saberes de forma complementar, e quem sabe, mudar a realidade vigente com a força de uma educação que liberta e não aprisiona.

Enquanto educadora e militante do MST, posso dizer que esta experiência despertou em mim a necessidade da conscientização dos sujeitos, do papel imprescindível, seja do professor, seja do educador social ou militante, em promover espaços de reflexão sobre a realidade, de diálogo com o outro.

Meu diálogo com os meus companheiros militantes abriu espaço para uma série de reflexões sobre a educação vigente em comunidades sem-terra. Os militantes não falavam apenas de si mesmos e de sua comunidade, falavam da educação como algo

único, em que se privilegia a realidade, independente do local de inserção, cobraram diálogo e participação efetiva da escola na vida dos sujeitos.

A nossa roda dialógica levantou a necessidade de que a escola se abra para os signos de representação sem-terra (terra, foice, enxada, bandeira, casa, escola, mística, ideologia, coletividade, agroecologia, *etc.*).

No ano em que o governo nacional planeja criminalizar o MST, este trabalho faz germinar uma planta viçosa chamada Resistência. Não que ela já não estivesse brotando em todos os cantos onde há a presença de movimento sociais, mas agora, mais do que nunca, devemos plantá-la, cuidá-la e colhê-la, para que o movimento social não morra e muito menos sua ideologia.

Concluo este trabalho com um sentimento imenso de gratidão aos militantes sem-terra que trilharam comigo esta pesquisa. O MST só tem a forma e a representatividade de hoje porque seus militantes (co) existem nas suas diferenças e resistem. Esses homens, mulheres e crianças se fortalecem na coletividade e provam que a Reforma Agrária é um de seus maiores pilares educativos, e tudo que germina da ideologia destes povos frutifica dando respostas a muitos dos problemas sociais vivenciados pelas populações do campo e da cidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G; FERNANDES, Bernardo. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo,1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Para uma filosofia do ato ético**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec,1995.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. 3. ed. São Paulo: MST, 2000.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUCCI- GLUCKMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Christinne Bucci-Gluckmann; tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. *Estud. av. [online]*. 2001, vol.15, n. 43, p. 207-224. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: 8 nov. 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. A educação do século XXI: desafio da diferença pura. **ARIÚS: Revista de Ciências Humanas e Artes**. – v. 1, n. 1, (out./dez. 1979) – v. 15, n.1, jan./jun., 2009. Campina Grande: EDUFCEG, 2009. p. 9-18.

DO BEM, Arim Soares. A centralidade dos movimentos sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p.1137-1157, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 maio. 2017.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Blackwell Publishers Limited: Oxford, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Educação de adultos**: método Paulo Freire. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FERREIRA, Cléber Eduão. Educação do campo como afirmação do projeto emancipatório: Contribuições e contradições da Pedagogia do MST. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 2, n. 6, ano III (2012), UFRB, 2012. p. 29-45.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *In*: **Revista Cena**, n.7, p. 77- 88, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In*: Freitas, M. T et al. **Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. v.1. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, p.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 jun. 2019.

MELLO, Dilma Maria. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, Tânia Regina de Souza (org.) **Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: um olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010.

NASCIMENTO, Milton. **Cio da Terra**. Intérpretes: Milton Nascimento e Chico Buarque. Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=kdJ8g9NTtrq>. Acesso em: 03 maio 2019.

NEVES, J. H. M. **A importância da ação dialógica na construção da identidade**. CECIERJ, 2006.

OLIVEIRA, Welson Batista. **Educação do campo e formação no/pelo trabalho**: experiências de homens e mulheres do assentamento Sezinio Fernandes de Jesus. MST, 2011.107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5741_.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Derrubando as cercas do conhecimento: a educação no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (Brasil). **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 5-10, jan/junho. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 maio. 2018.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **O MST no Brasil**. Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/mst.htm>. Acesso em: 30 out. 2016.

RODRIGUEZ, Lilian Lorenzato. O papel da escola na construção da identidade dos assentados do “Conquista do Jaguarão”. **Revista Sociedade em Debate**, (UCPEL), Pelotas, RS, v. 06, n. 02, p. 79 -118, 2000.

SANTOS, Ramofly Bicalho. A educação no campo e o MST. **Cadernos da FaEL**, v. 2, n. 5, maio/ago. 2009.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. Intérprete: Almir Sater. Brasil: Columbia, 1991.1 CD.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOULD, Miguel. **Halbwachs**: memória coletiva e experiência. Psicologia USP, São Paulo, 1993, p. 285-298.

SCHWINDLER, Sônia Fátima. **A pedagogia de Paulo Freire inserida no contexto dos movimentos sociais**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-c.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Érika Amâncio Caetano. **O Letramento crítico no ensino de língua inglesa**: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. 2014. 205 f. Dissertação (Linguística Aplicada). - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9HSLYC/disserta_o_rika_soares_vers_o_final_para_biblioteca_2014_03_11.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jun. 2019.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa em Educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1, 2012. p. 243 – 257.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

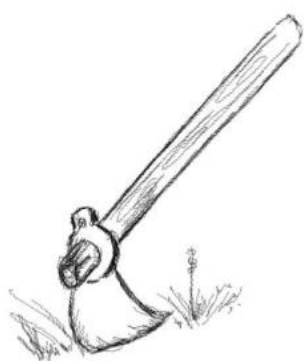
VIEITEZ, Cândido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 26, p. 44-57, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30075>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ZACCHI, Vanderlei. J. **A enxada e a caneta**: linguagem e cultura na construção de identidade do sem-terra. São Paulo, Humanitas: FAPESP, 2016.

_____. **Visões de cultura no MST**: cultivar a terra e transformar a realidade. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT2/GT2-VANDERLEI.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro com perguntas geradoras



ENCONTRO DA ENXADA E DA CANETA



Práticas discursivas
educacionais para além
da educação formal



Cronograma

Abertura:

Roda de conversa com apresentações dos sujeitos presentes no encontro e da proposta de intervenção.

Atividade 1:

Articulando ideias para uma escola "outra".

Atividade 2:

Imagens e símbolos contam histórias .

Atividade Final:

Com a missão de semear: trabalhando a linguagem e as práticas discursivas do MST.



A DINÂMICA DA RODA



Neste encontro nos reuniremos em roda, nos olharemos nos olhos, daremos as mãos, dialogaremos no coletivo e buscaremos alternativas para melhorar a qualidade da educação em escolas rurais localizadas em comunidades de militantes sem-terra.

Em roda, criaremos nossa Didática da Linguagem, mostrando para aqueles que desconhecem como é a realidade do campo, quais são as necessidades do coletivo e as práticas discursivas educacionais vigentes.

Reconhecendo que uma prática educativa não acontece apenas na sala de aula de uma escola, nos reuniremos e dialogaremos sobre o que é melhor para cada um de nós, para nossa comunidade, para nossos filhos e as próximas gerações que virão.

Nossa roda envolve questões pessoais e coletivas da comunidade de militantes do MST, que também são políticas e pedagógicas.

Durante o processo de escuta do "outro", construiremos um produto pedagógico que visa semear as práticas discursivas educacionais do coletivo sem-terra, bem como a relação deste movimento com a linguagem.



Atividade 1

Articulando ideias
para uma escola
"outra"



Em nossa roda os que ensinam também aprendem, e os que aprendem também tem a oportunidade de ensinar. Desta forma vamos responder juntos as seguintes questões:

- I- Qual o papel dos militantes na comunidade?
- II- Onde adquirimos os conhecimentos que necessitamos para a nossa vida?
- III- Quais são as práticas educativas vigentes em nossa comunidade, ou que deveriam estar vigentes em nossa comunidade?
- IV- Como percebemos o desenvolvimento da educação em nossa escola? Contempla a realidade?
- V- Qual a educação que queremos para a escola do assentamento?



"Quem ensina aprende ao ensinar.
E quem aprende ensina ao aprender."
-Paulo Freire

Atividade 2

Imagens e símbolos
contam histórias: o
poder da mística



Primeiro Momento:

Este momento é destinado para compartilhar fotos e objetos representativos do coletivo sem terra, signos estes, que representam e contam a história da comunidade.

Segundo Momento:

Criação de ilustrações que representem e abordem as necessidades do homem do campo e do que é viver e ser educado em uma comunidade sem terra.



Atividade Final

Com a missão de
semear: trabalhando
a linguagem e as
práticas discursivas
do MST.



Finalizaremos nossa roda dialógica articulando nossas ideias e reflexões para elaboração do produto final, o qual denominaremos Didática da Linguagem; Este será construído coletivamente, considerando as múltiplas vozes e as formas de manifestação e representação do saber.



APÊNDICE B: Material pedagógico produzido.



DIDÁTICA DA LINGUAGEM SEM-TERRA

*discutindo as práticas
educativas do MST*

Lilia de Lima Vieira

Supervisão Técnica: Prof. Dr. Moacir
Lopes de Camargos



Universidade Federal do Pampa

*"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão."*

Paulo Freire

SUMÁRIO

Apresentação	1
Introdução.....	2
Conceitos teóricos em pauta.....	3
Concepção de língua e linguagem.....	4
Concepção de signo.....	5
Ritualizando o saber.....	6
Dialogando com a comunidade.....	7
Promoção de rodas de conversa.....	8
Para dialogar em roda.....	9
Em síntese.....	10
A importância de (re) criar a realidade.....	11
Referências.....	12

DIDÁTICA DA LINGUAGEM SEM-TERRA

Apresentação

Este material pedagógico é uma continuidade das ações educativas realizadas pela pedagogia do MST, que tomou forma a partir de uma ação de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa do Campus Bagé/RS.

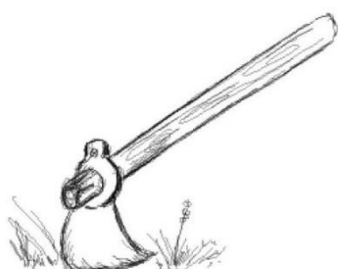
Sendo militante do MST e professora, trago para o âmbito acadêmico as discussões sobre educação e militâncias de esquerda, no intuito de dar visibilidade às lutas pela educação, que também faz parte dos objetivos de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST).

Este material é um complemento aos materiais já criados pelo movimento do MST, como Os Cadernos de Alfabetização da Reforma Agrária, importantes ferramentas para uso docente em contextos tão particulares como as comunidades marcadas pela ideologia do MST.

Nossa didática da linguagem SEM-TERRA tem como principal objetivo auxiliar o trabalho docente de educadores e educadoras que estejam inseridos em assentamentos e que desconhecem como trabalhar com uma pedagogia contextualizada e sensível ao meio em que se está inserido na ação educativa. Seja na educação formal ou não-formal, este material surge a partir de um trabalho coletivo, à muitas mãos, no qual aqueles que ensinam também aprendem, e os que aprendem também tem a oportunidade de ensinar.

Esta proposta tem a função de fornecer elementos básicos no trabalho/uso da palavra/tema gerador (a) “linguagem” nas mais diversas atribuições que podemos fazer com o termo, dentro do espaço da sala de aula. Nossa Didática da linguagem, como a denominamos, traz contribuições singelas e sugestões de como desenvolver um trabalho significativo e preocupado com a formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o saber popular, o sentimento de pertencimento, às necessidades dos alunos e a terra na qual a grande maioria tira o sustento da sua família.

Enfim, este material está destinado à militantes e dirigentes sem-terra, professores e professoras de todas as áreas da linguagem, ou aqueles que estão em formação para a docência.



Introdução

“E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”. Como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

(LARROSA, 2004, p. 152)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sido palco para muitas investigações científicas nos mais variados campos do saber (ciência política, educação, linguística, sociologia, etc.), o que evidencia a relevância deste movimento na conjuntura política e social que vivenciamos enquanto sociedade.

Neste sentido, este material pedagógico tem por objetivo promover a visibilidade e valorização das diferentes práticas educativas presentes em comunidades pertencentes ao MST e que devem ser levadas em consideração nos âmbitos escolares inseridos em comunidades marcadas pela ideologia sem-terra.

As proposições apresentadas neste material são apenas diálogos iniciais com professores e educadores sociais, principalmente aqueles que desconhecem a ideologia e realidades destes coletivos e precisam estar cientes destas particularidades para elaborações de práticas educativas contextualizadas.



Conceitos teóricos em pauta

Caro educador e cara educadora;

Este material se desenvolve a partir de conceitos teóricos que devem ser compartilhados para que cada um e cada uma compreendam como este trabalho está fundamentado e como as ideias que aqui serão articuladas, podem vir a dialogar com as suas realidades educativas e espaços formativos.


1- CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM

A língua, dentro dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1986), se apresenta para os sujeitos que a falam no seu uso prático, de maneira inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida: “Linguagem enquanto código ideológico” (BAKHTIN, 1986, p. 68).

Dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, um estudo abrangente da linguagem, deve levar em consideração as condições históricas, sociais, e culturais nas quais a interação é construída.



1.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM




A concepção de linguagem na qual nos apoiamos para elaboração deste material, também vem de encontro a esta perspectiva bakhtiniana, pois entendemos a linguagem enquanto interação. Geraldi (2004) afirma que esta concepção de linguagem implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Tendo em vista que a linguagem sempre esteve presente na história da humanidade, esta se constitui, portanto, em parte inerente à vida humana. Portanto, a linguagem enquanto signo ideológico só se concretiza através da interação.



1.2 CONCEPÇÃO DE SIGNO

A escola precisa se abrir para os signos de representação sem-terra (mística, ideologia, terra, coletividade, agroecologia, trabalho e educação em diálogo, etc)



Para Bakhtin (1986), o signo é produto da consciência coletiva, uma vez que a sua origem vem do exterior, e se dá em um determinado momento na mente do indivíduo, refletindo o lado material da realidade onde está inserido esse indivíduo.

O signo não só reproduz a realidade dos sujeitos como também é parte desta realidade e está submetido a constantes avaliações de valores desta realidade.



Ritualizando o saber

Devemos reconhecer que na pedagogia educativa do MST existe o que denominamos de jogo de linguagem mística. Por isso, professor(a), devemos estar atentos a esta alternativa de prática, não percebendo-a como um momento de representação, mas de vivência mística, visto que, todos os alunos são sujeitos que compartilham de uma experiência em comum, que é o movimento sem-terra.

Ao iniciarmos uma atividade pedagógica precisamos de uma parte introdutória para diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e também para valorizar as suas necessidades reais em prol da formação de nossas crianças, jovens, homens e mulheres do campo, militantes, assentados, filhos da terra, projetos educativos, políticos e sociais.

O principal objetivo desta proposição de trabalho está voltado para uma prática mais sensível no processo de ensino/aprendizagem de militantes e filhos de militantes sem-terra, através da formação crítica do sujeito na perspectiva freireana e bakhtiniana da ação pedagógica. Se articula também no intuito de promover um espaço de discussão e de escuta ao "outro", em suas necessidades educacionais e sociais, pensando em uma educação que privilegie a escuta, o diálogo e a reflexão, que dê autonomia para o sujeito pensar por si mesmo e também coletivamente.

Mediante uma didática da linguagem voltada para o saber prático e contextualizado, ou seja, que faça sentido ao educando, auxiliando os sujeitos a lerem, não somente as palavras, decodificando-as, mas que possam fazer uma leitura crítica e consciente do mundo.

Dialogando com a comunidade

Os sem-terra são sujeitos políticos e sociais que sempre trazem para as suas rodas de diálogo, exemplos de boas práticas, seja o exemplo do filho do assentado que está conseguindo progredir em seus estudos e deve ser destacado para motivar a juventude, seja nos relatos sobre os projetos do movimento, conquistas e também retrocessos na aquisição de projetos para a Reforma Agrária.

Esse é o perfil do coletivo sem-terra e isso deve ser considerado pela escola, para que se possa promover um diálogo eficiente entre comunidade e escola.



Promoção de rodas de conversa

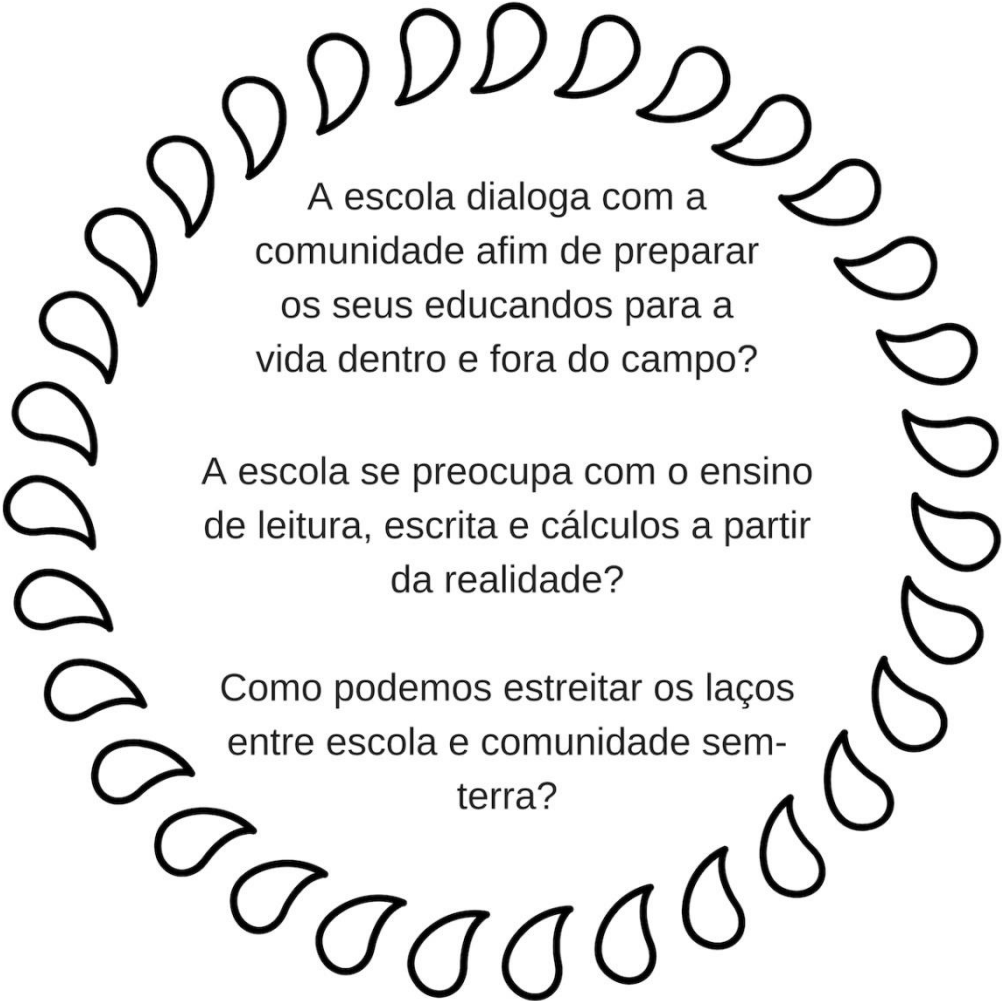
Professora (a);

Promova rodas de conversa entre escola e comunidade, a fim de conhecer melhor o coletivo e o local onde a escola encontra-se inserida.

Dialogue com o coletivo sobre as diferentes práticas educativas presentes na comunidade, trazendo a comunidade para dentro da escola e firmando parcerias para que o ensino e aprendizagem pautado na educação formal, contemple a realidade dos educandos e suas necessidades educacionais.



Para dialogarmos em roda



A escola dialoga com a comunidade afim de preparar os seus educandos para a vida dentro e fora do campo?

A escola se preocupa com o ensino de leitura, escrita e cálculos a partir da realidade?

Como podemos estreitar os laços entre escola e comunidade sem-terra?

Em síntese

Através dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, propomos:

- A importância de um estudo da realidade social para construção/elaboração de eixos geradores;
- As diferentes práticas educativas do movimento social devem ser postas em debate nos ambientes escolares como forma de construção de conhecimento.
- Valorização do conhecimento prévio dos educandos/ conhecimento não- formal, integrando as diversas áreas do conhecimento ao cotidiano/realidade de cada sujeito;
- Apresentar a necessidade de denúncia das condições de opressão, por uma pedagogia crítica e emancipatória.



A importância de criar e recriar a realidade

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.

Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz a classe. Isso significa tomar o sujeito como instrumento.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Paulo Freire, **Educação e Mudança**, p.41, 2018.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato ético**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

_____.; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**/ Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3.ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

_____. **Metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

BOGO, A. **O MST e a Cultura**. São Paulo: MST, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**.17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**/ Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Extensão ou comunicação**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. 38ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. 2004.

Para saber maiores informações sobre o MST e sobre os materiais pedagógicos criados pelo setor de educação deste movimento, acesse o link a seguir:

<http://reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

APÊNDICE C: Modelo de termo para consentimento de pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu _____, abaixo assinado, CPF: _____, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Local e data

Assinatura do participante

APÊNDICE D: Termos de consentimento assinados pelos participantes da pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Gianna Fernandez Quillo, abaixo assinado, CPF: 871 759 590-87, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

Local e data

Gianna Fernandez Quillo

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Helena Lemos, abaixo assinado, CPF: 550.009.32800, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

Local e data

Helena Lemos

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Adão Caragrande, abaixo assinado, CPF: 407.21.750-15, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

Local e data

Adão Caragrande

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Teruzinha Padilha Caragrande, abaixo assinado, CPF: 020.825.530-35 concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Acquá, 16 de junho de 2018

Local e data

Teruzinha Padilha Caragrande

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Leonilda Deller de Lima, abaixo assinado, CPF: _____, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

16 de junho de 2018

Local e data

Leonilda

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Perimari Barbosa da Silva, abaixo assinado, CPF: _____, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

16 Junho de 2018
Local e data

Perimari Barbosa da Silva
Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Mãe Maria Ballino da Silva, abaixo assinado, CPF: 443322700-53, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

Local e data

Moacir Lopes de Camargos

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Marli Britano da Silva, abaixo assinado, CPF: _____, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

Local e data

Marli

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu João dos Santos Lima, abaixo assinado, CPF: _____, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lília de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

João dos Santos Lima _____
Local e data Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Marlene W. de Lima, abaixo assinado, CPF: _____, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lília de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

Local e data

Marlene W. de Lima

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Orlando Pinto Seling, abaixo assinado, CPF: 64051609048, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, No dia junho de 2018

Local e data

Orlando P Seling

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Luciana L. Vieira, abaixo assinado, CPF: 016014960-05, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

16 de junho de 2018

Local e data

Luciana de Lima

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Rosângela L. Vieira, abaixo assinado, CPF: 077.710.480-58 concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de Julho de 2018

Local e data

Rosângela de Lima Vieira

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Gilvan Fortes dos Santos, abaixo assinado, CPF: 008.618.300-16, concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

Local e data

Gilvan Fortes dos Santos

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu Izoldi Dohler de Lima, abaixo assinado, CPF: 004.007.740-3 concordo em participar do estudo: "Com a missão de semear uma pedagogia 'outra': a linguagem do MST como prática discursiva educacional", realizado por Lilia de Lima Vieira, orientado pelo professor Moacir Lopes de Camargos, dentro do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé.

Declaro que fui informado de que o propósito do estudo é: a) investigar e discutir as questões de militância e educação na comunidade do Assentamento Conquista do Jaguarão em conjunto com os militantes participantes da pesquisa; b) refletir sobre as diferentes práticas educativas vigentes no MST e o papel da escola neste processo. Também estou ciente de que as atividades serão gravadas em vídeo e registros fotográficos que serão utilizados como dados para a escrita da pesquisa. Entendo que, possivelmente, os resultados finais deste estudo poderão ser publicados.

Bagé, 16 de junho de 2018

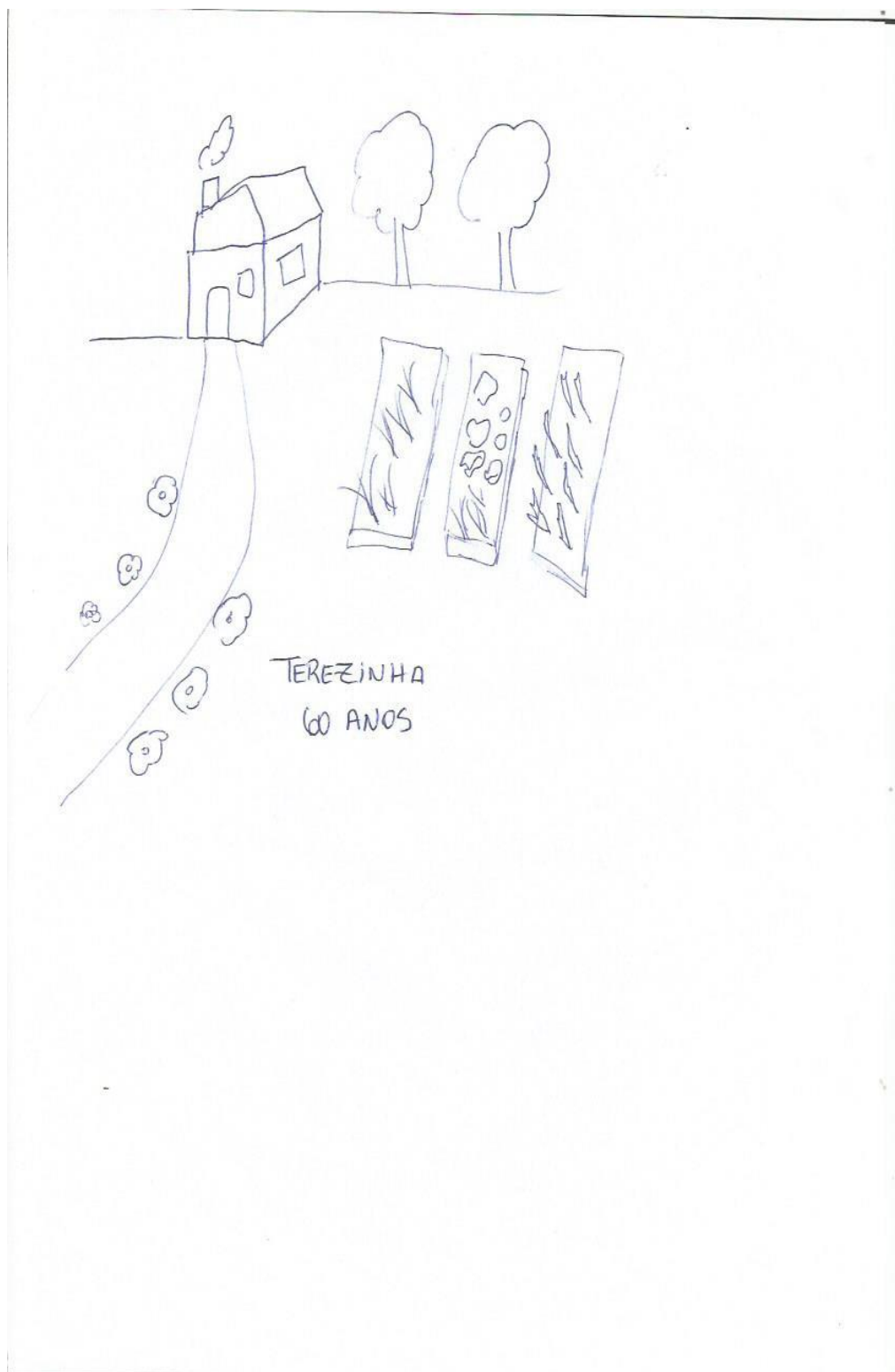
Local e data

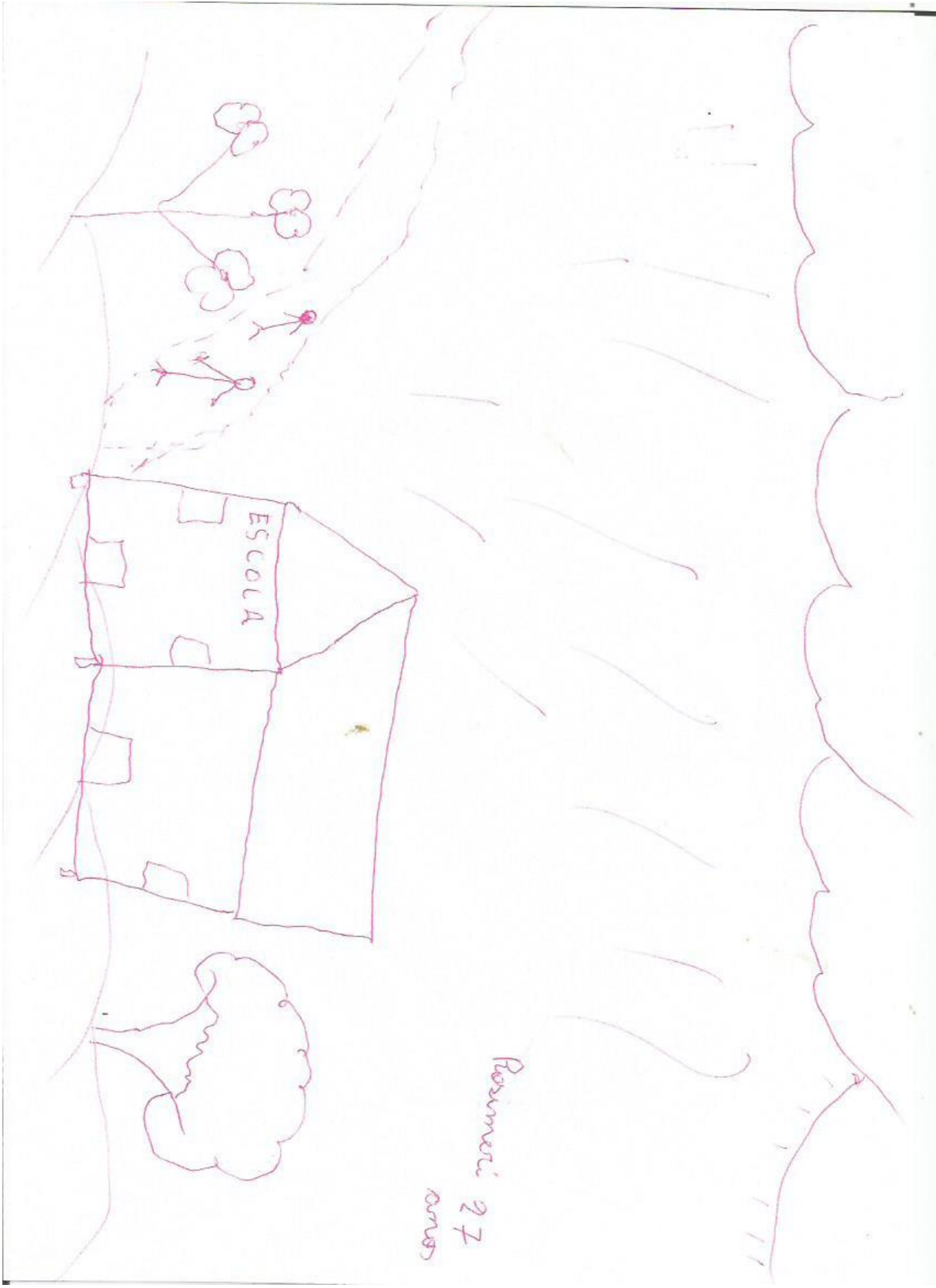
Izoldi Dohler de Lima

Assinatura do participante

ANEXOS

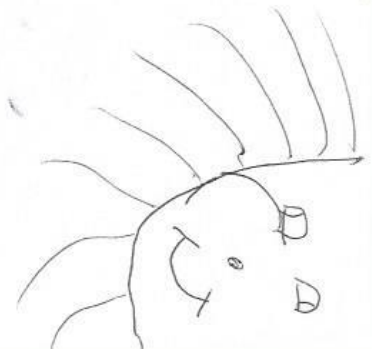
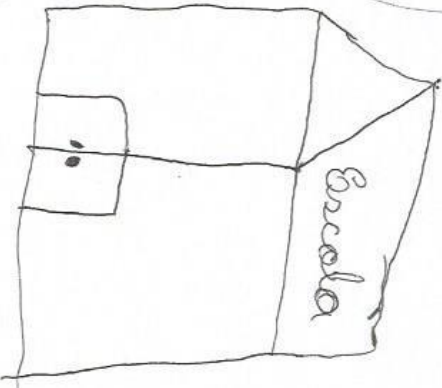
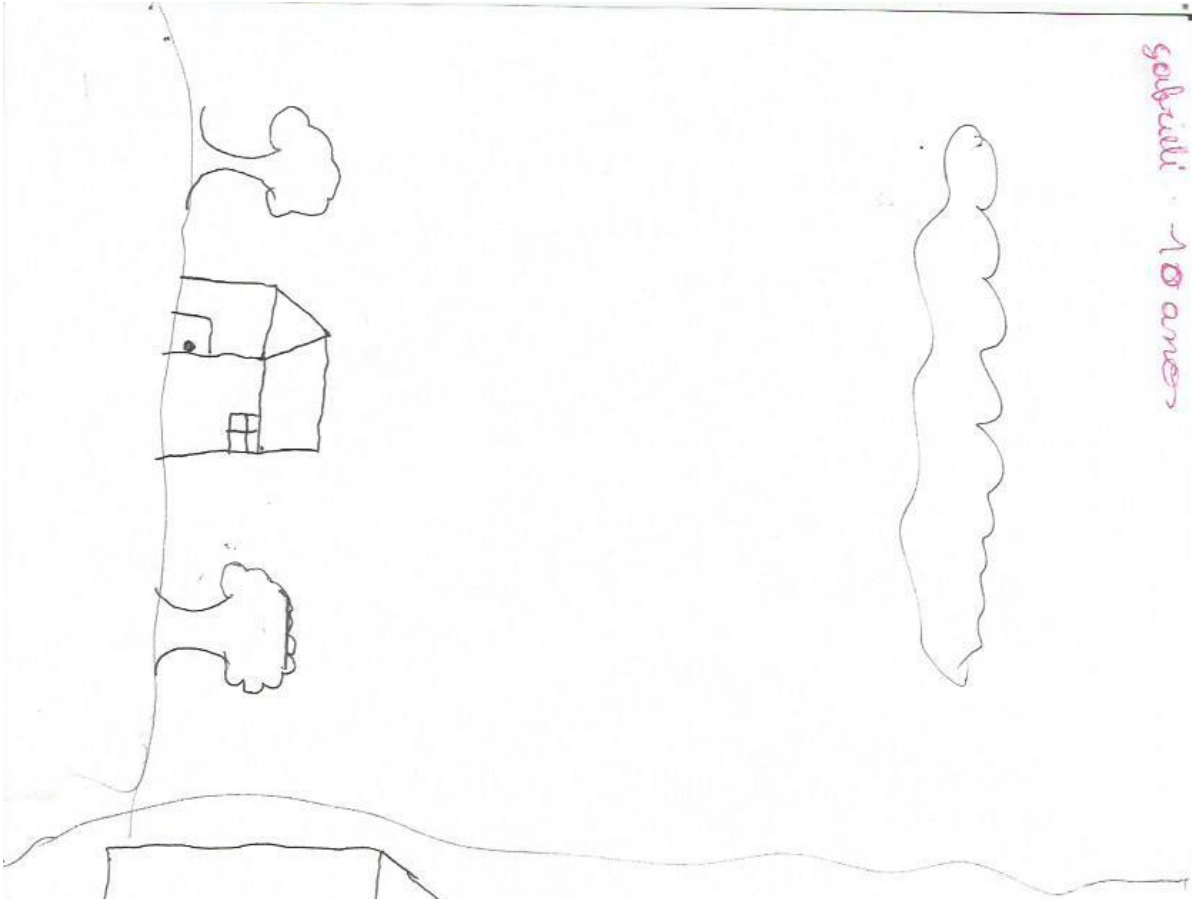
ANEXO A: Ilustrações sobre onde está presente a educação na comunidade sem-terra.

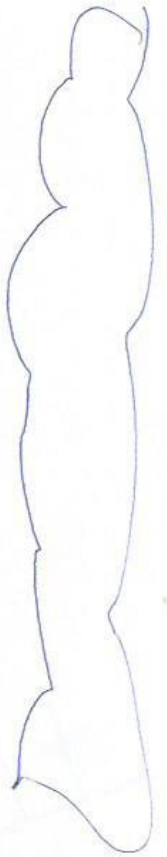
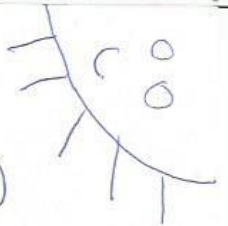




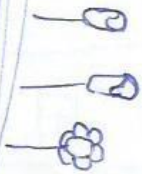
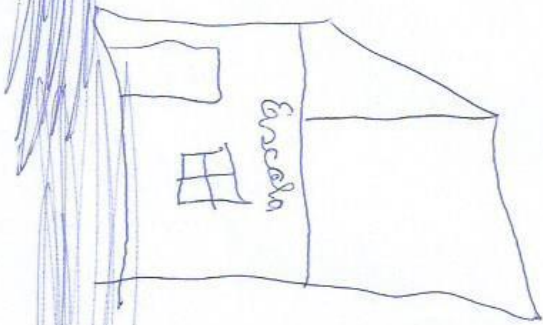
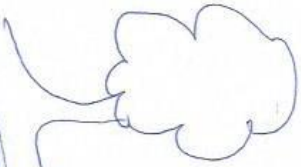
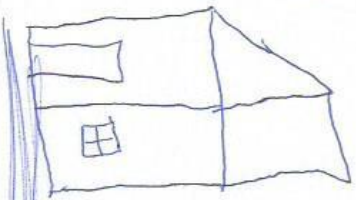
Rosmeri 27 años

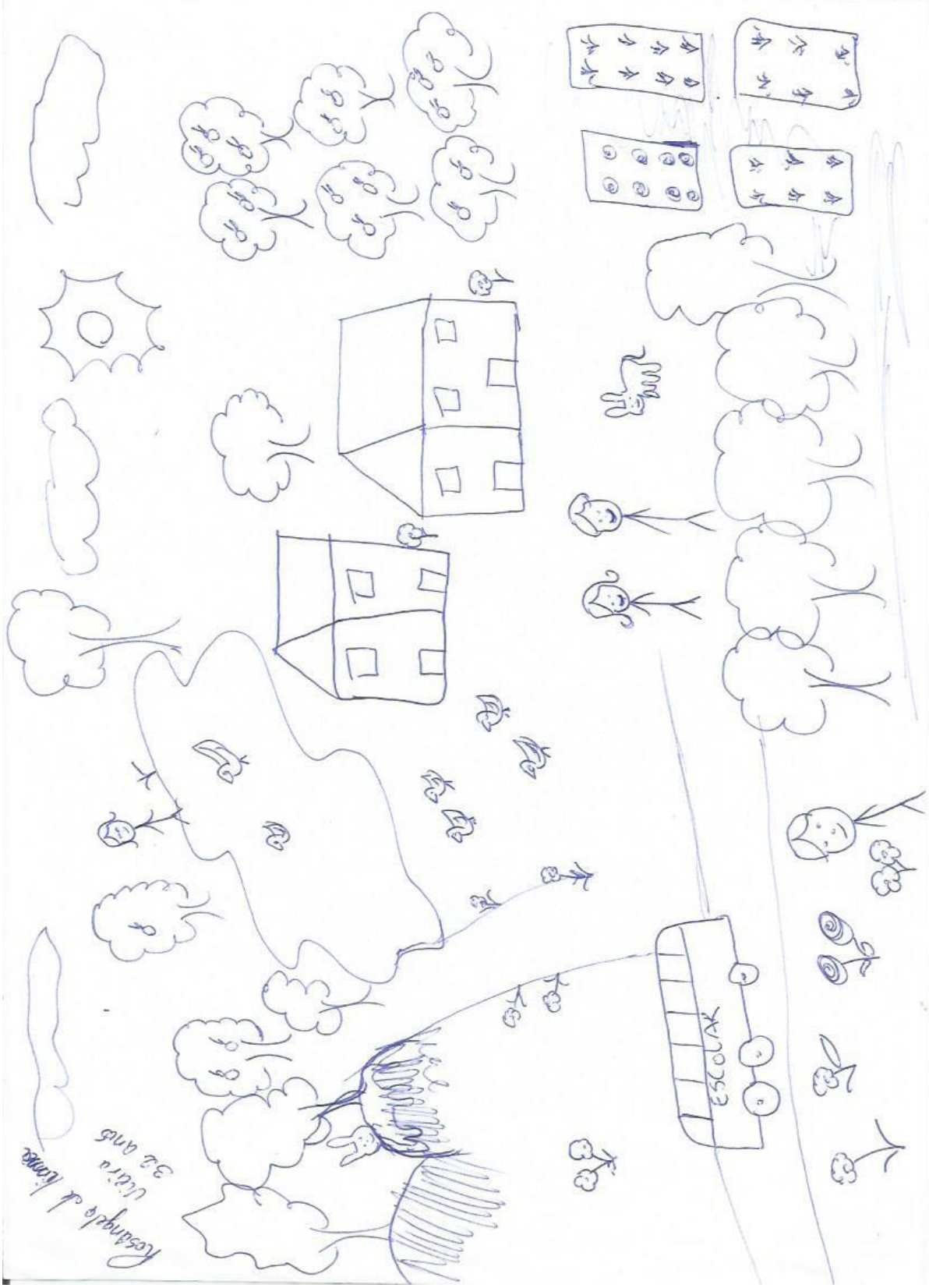
selvili 10 anes





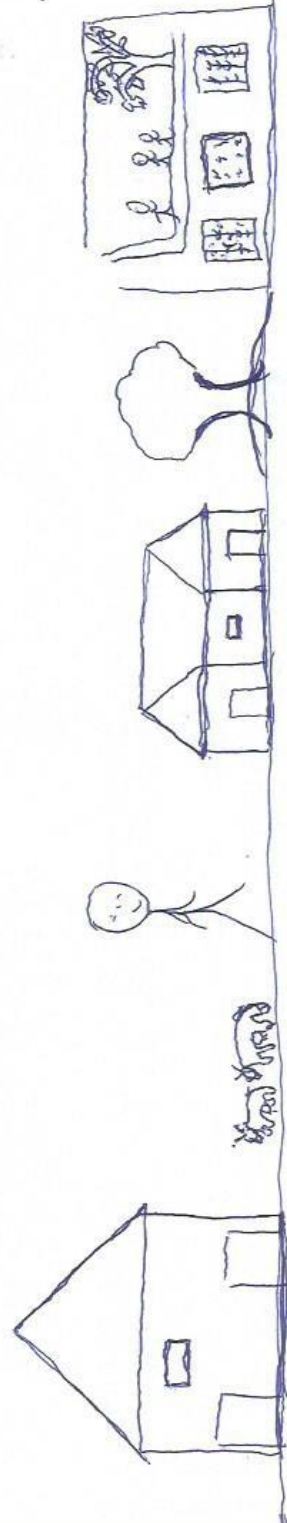
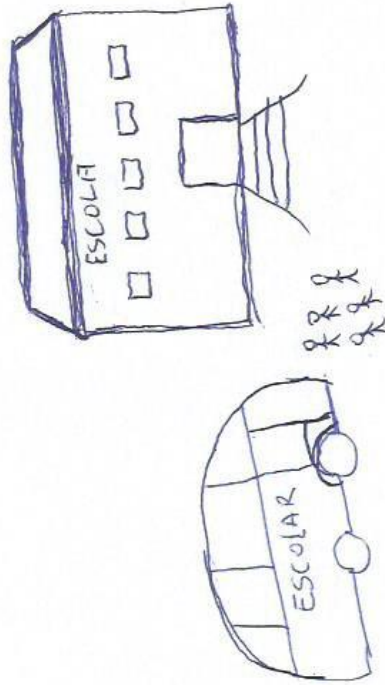
Required Items 1 Home





Resposta de nome
Vitor
32 anos

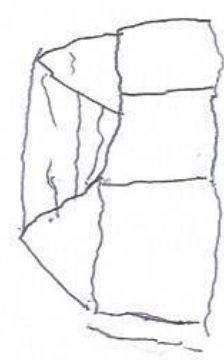
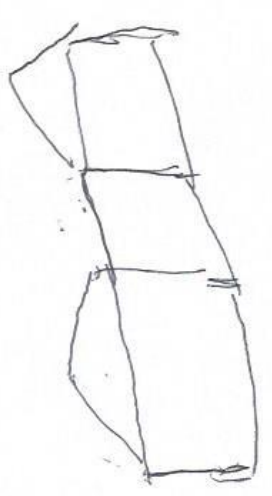
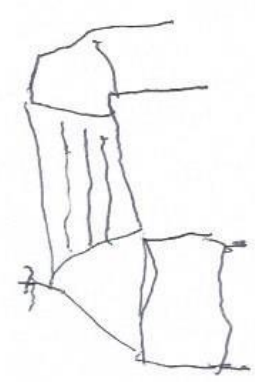
Gilberto Santos
33 años

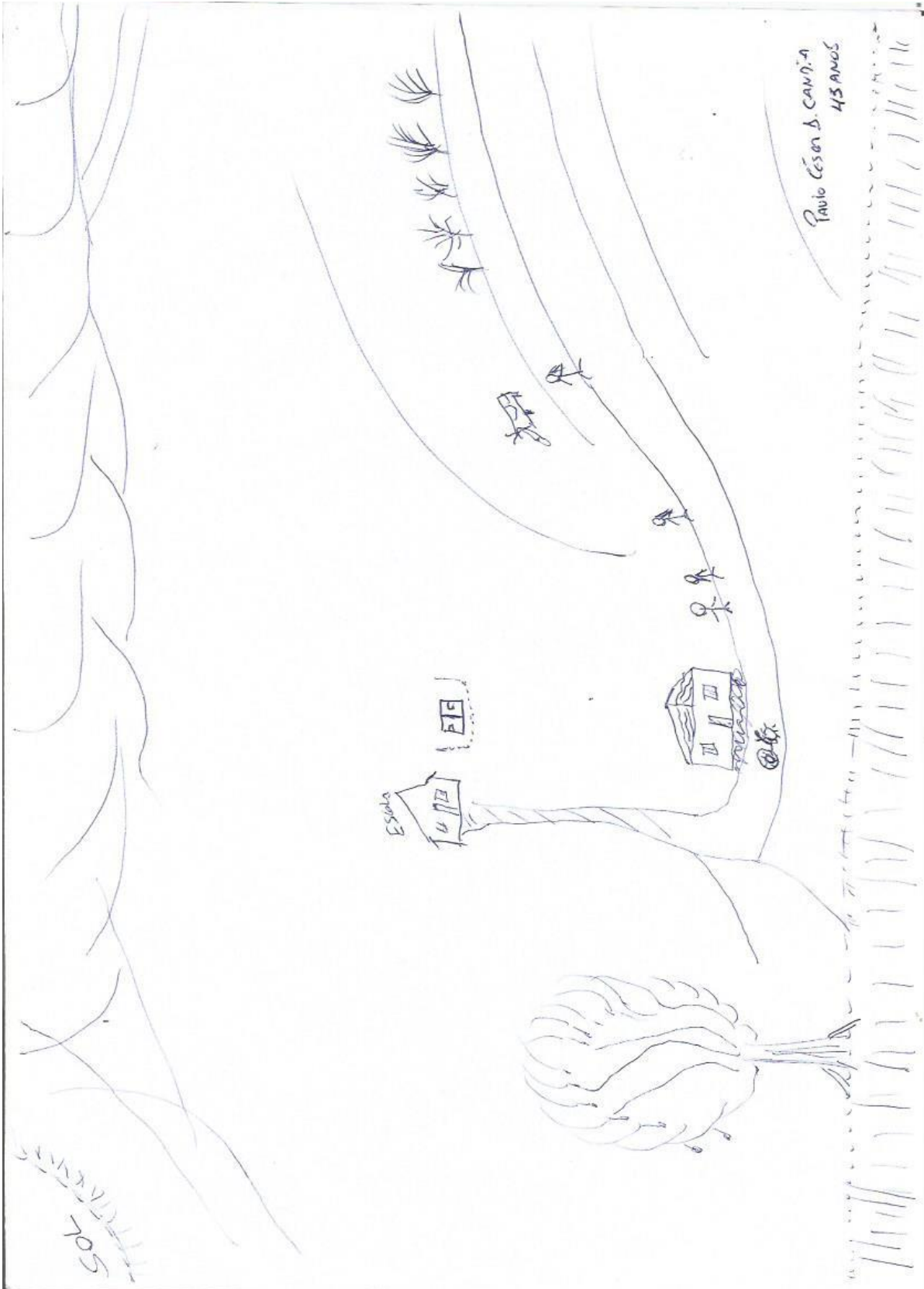


Murmine e Matheus em Junho de 2009



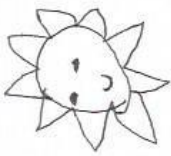
Foto des 8 fuma 193980



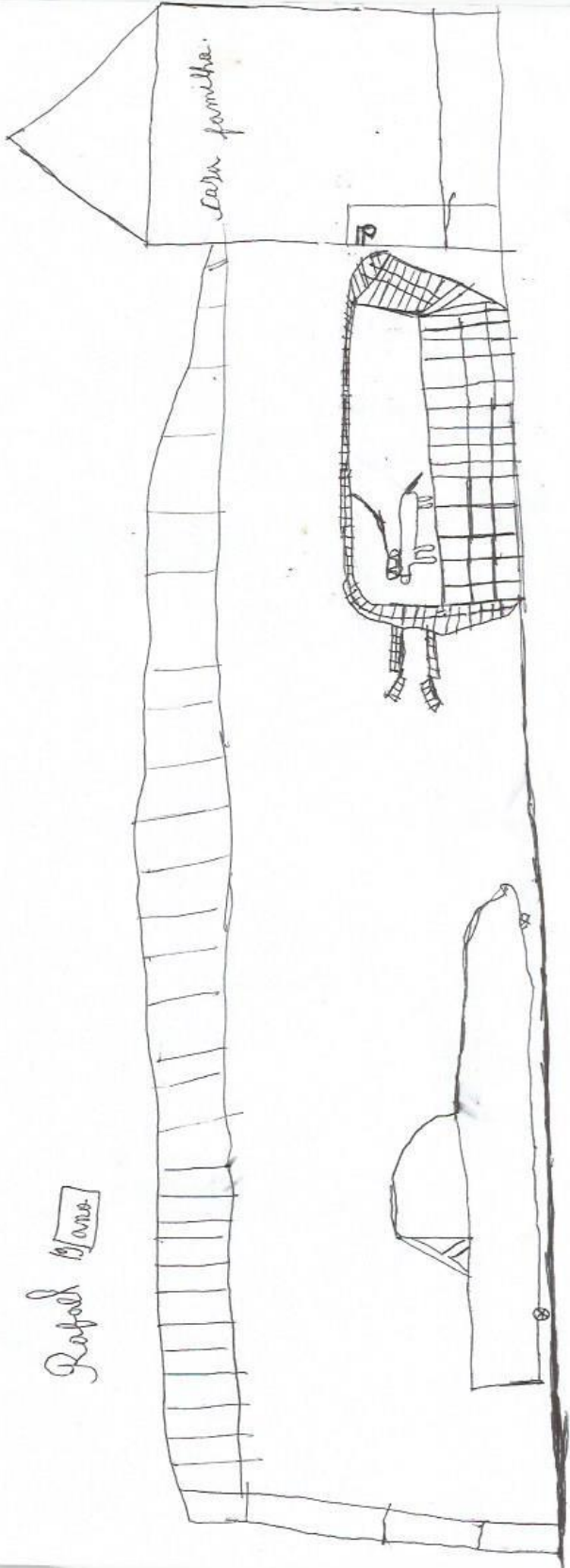


Paulo César S. CAMIÑA
45 ANOS

SOL



Parque Maria





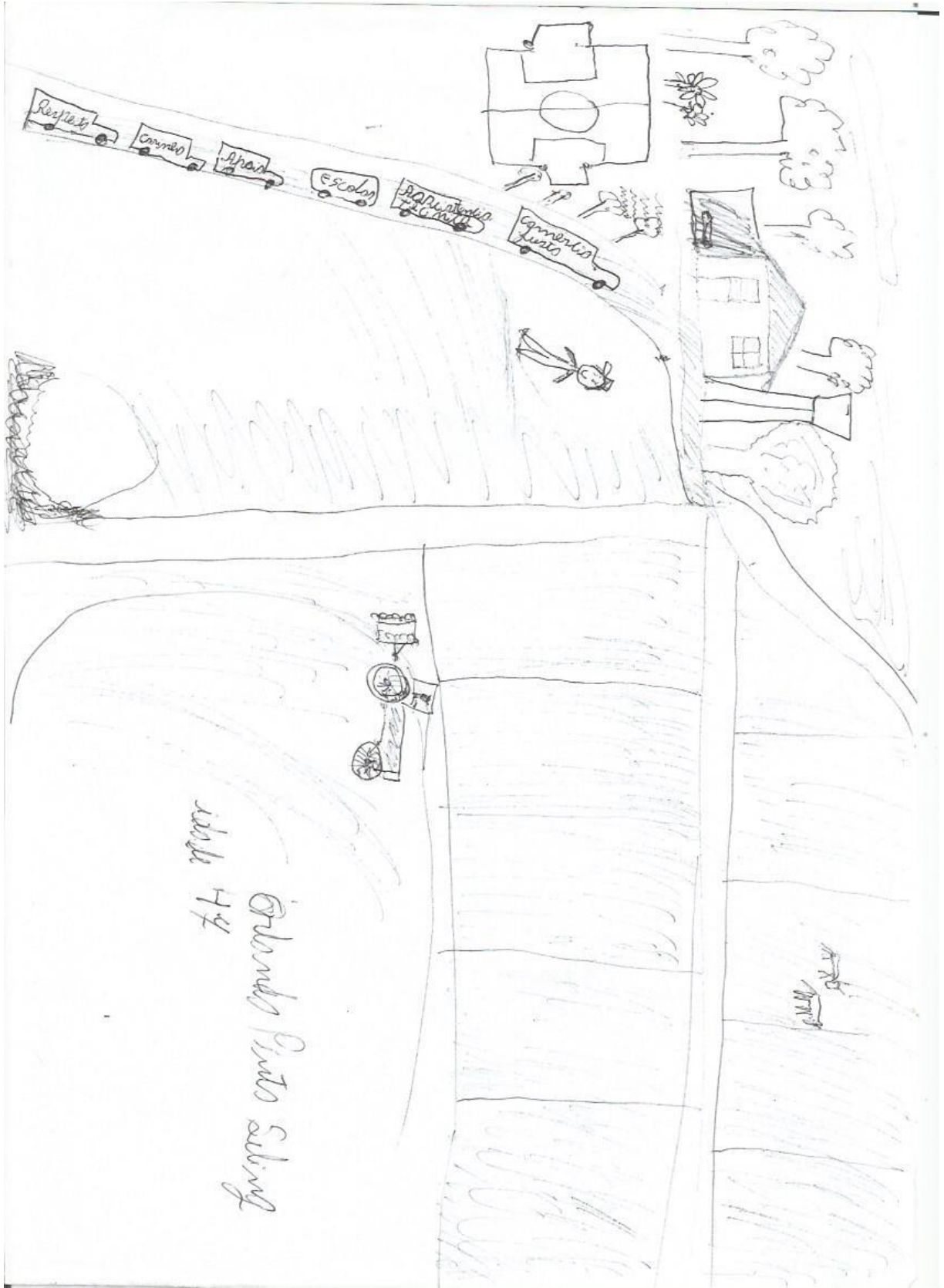
Escuela



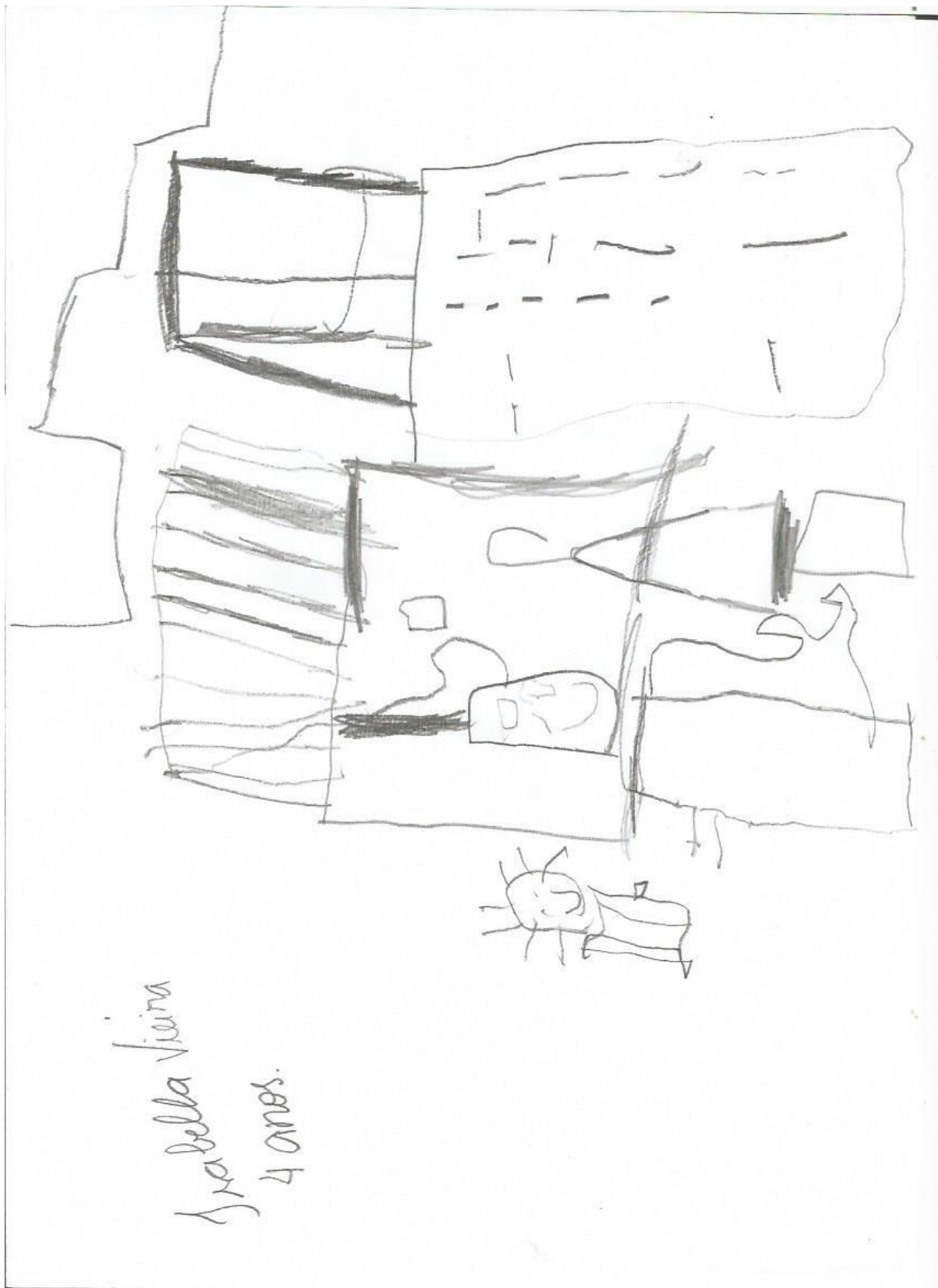
4/8 ANOS

Izolda Daxler

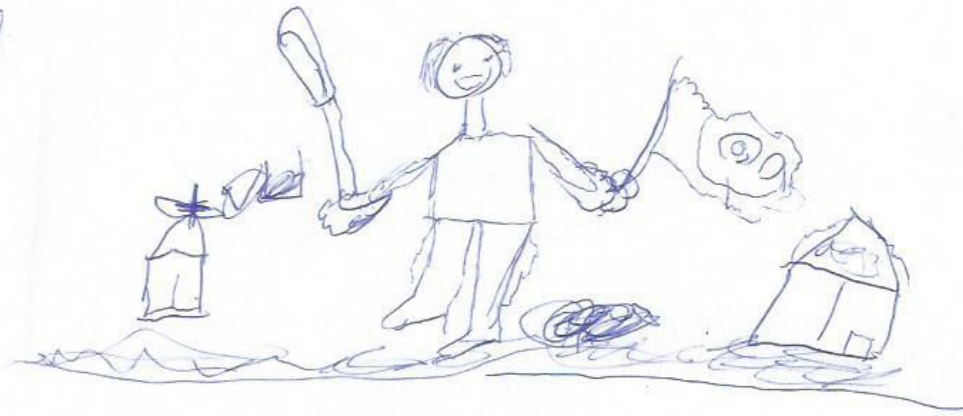




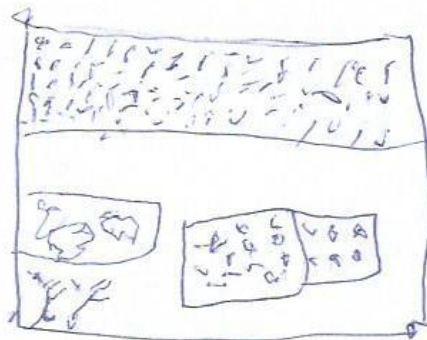
Ordoñes Pinto Salinas
1944



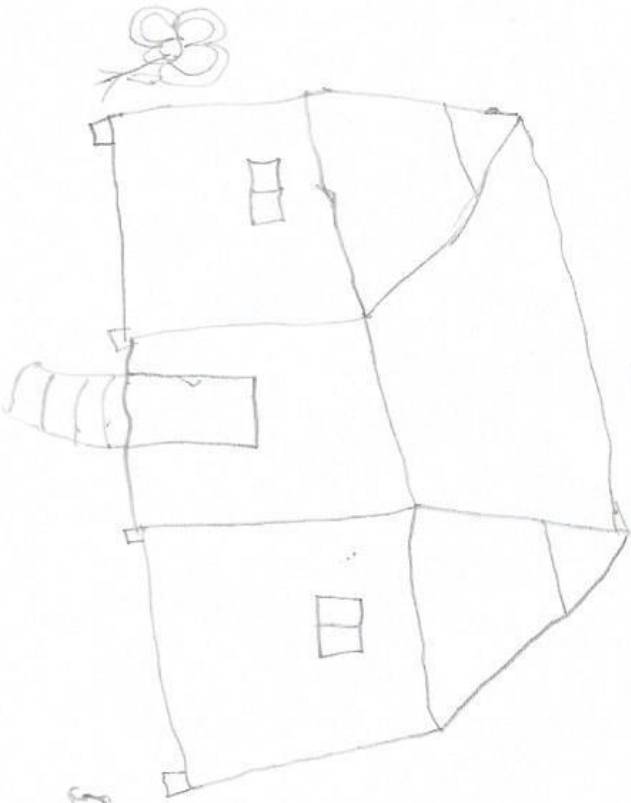
Marbella Vieira
4 anos.



Yoon Marisa
Nasido 1950- 59 AN

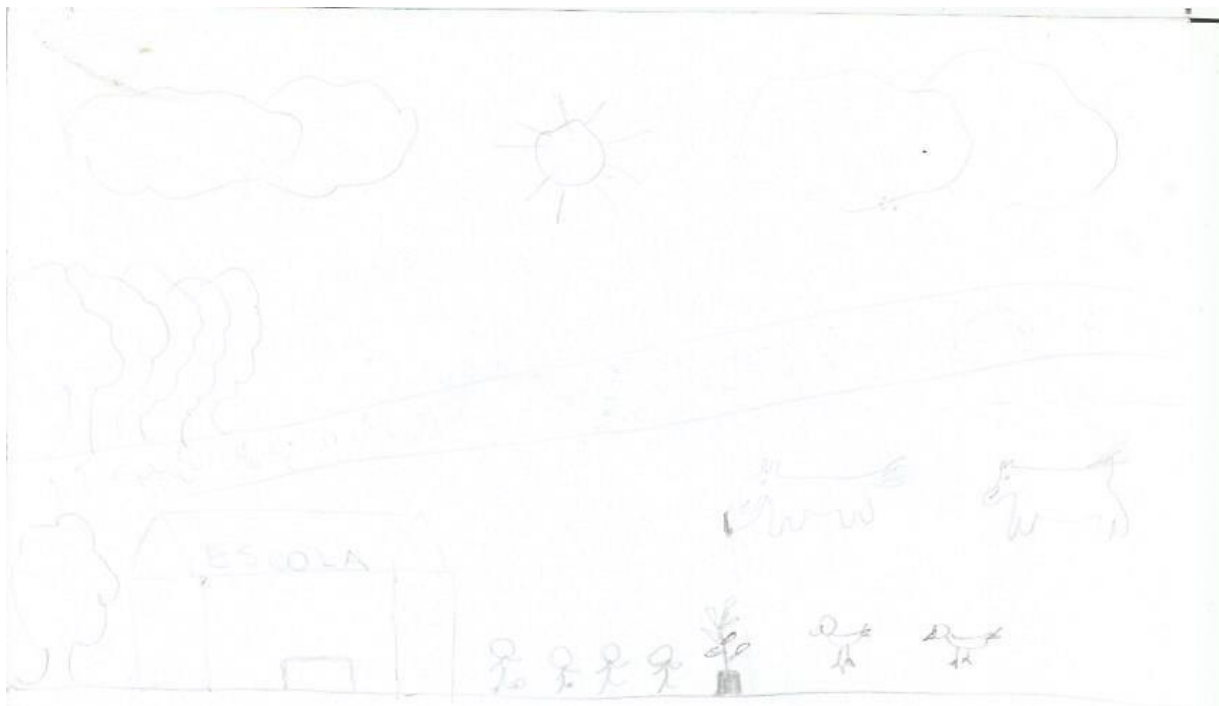


Hilma 69 ANOS

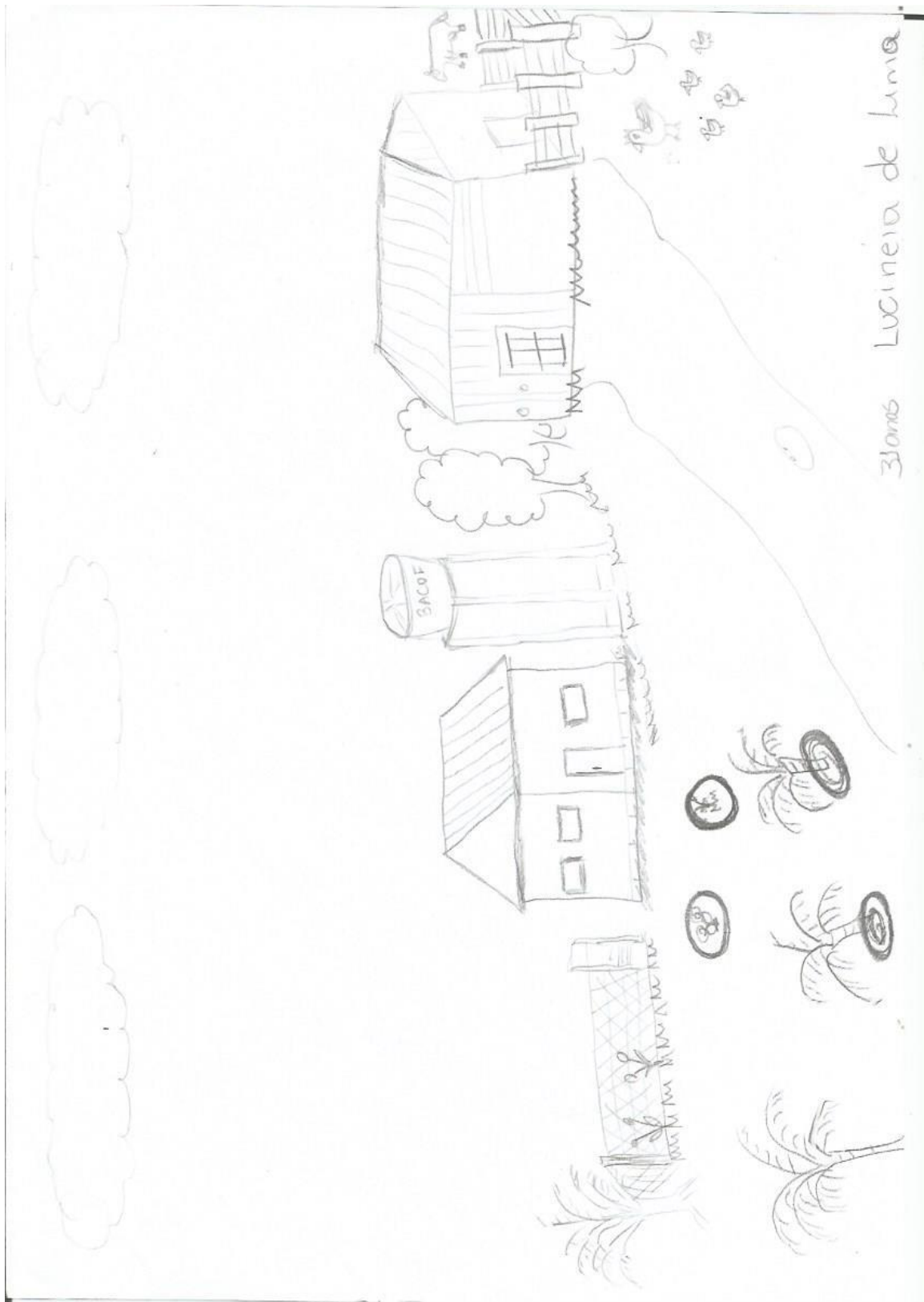


Mom's 55





Gimena - 29 años -



310ms Lucineia de Lima.

ANEXO B: Transcrição parcial da roda de conversa gravada em vídeo.

1º momento: Apresentação da proposta

Pesquisadora: Olá, gostaria de agradecer a presença de todos os militantes neste encontro. Como a maioria já sabe, atualmente eu curso mestrado na Universidade Federal do Pampa em Bagé e também estou atuando como professora substituta no curso de Línguas Adicionais da universidade. No que diz respeito ao mestrado, tenho me dedicado a pesquisar as questões de militância e educação em nossa comunidade, estudando as diferentes práticas educativas presentes no assentamento, no dia a dia de cada um, assim como também, os discursos que circulam em nosso meio e que constituem nosso coletivo.

Nosso encontro vai ser dialogado, uma conversa que vai levar a gente a pensar e repensar a educação, a escola de assentamento, quais são as nossas demandas, o que queremos para a educação das crianças, dos jovens e adultos do Jaguarão. Também devemos parar para refletir o que a escola tem feito para a preservação da identidade sem-terra. Existe de fato um diálogo entre MST e escola?

Intitulei este momento como Encontro da Caneta e da Enxada, porque quando comecei a convidar o pessoal da comunidade, juntamente com meus pais e irmãs, muitos estavam com medo, receio de participar por terem vergonha de falar, por não saber ler ou escrever, por pensar que o que sabiam, os conhecimentos que tem, não seriam relevantes para o dia de hoje. O que eu quero dizer pra vocês que todo conhecimento é válido, que as experiências de vida de vocês significam muito, a presença de vocês já diz muito. Mostra o engajamento, a vontade de ajudar, de estar junto, de aprender e claro, de ensinar, né?

Como vocês sabem a minha ideia inicial de pesquisa seria de trabalhar na escola do assentamento, mas a escola não autorizou a minha entrada, foram três tentativas de diálogo e nada, não me deixaram entrar. Isso acabou reforçando ainda mais a necessidade dessa pesquisa, porque a minha ideia é criar um material que será destinado aos professores como eu, ou aqueles que venham a trabalhar em colégios de assentamento. Então, é um contexto bem específico, uma comunidade sem-terra. No início eu pensava em construir o material sob a minha perspectiva e aplicar com vocês, discutindo sobre como deveria ser a escola do assentamento e

quais são as práticas educativas presentes na comunidade. Só que eu não posso fazer isso sem ouvir os próprios militantes, porque são vocês que vão me dizer, o que vocês querem para a educação dos filhos de vocês e de vocês mesmos, pensando que muitos aqui retornaram para a escola depois de adultos. Dona Helena que está aqui é um exemplo, até depois a senhora pode relatar pra nós como foi essa experiência, e se em algum momento a escola discutiu essa questão, colocou na pauta as demandas e as identidades dos sem-terras.

Uma das coisas que a gente vem problematizando, é a necessidade de trabalhar a identidade do sujeito. Como que a gente vai em uma escola de assentamento e lá não se discute de onde o sujeito veio. Outra questão que quero debater com vocês, são as diferentes práticas educativas do MST. Quem me despertou para esse tema foi um relato do senhor João Maria, quando eu fiz minha pesquisa da especialização sobre as memórias dos militantes da nossa comunidade. Ele me disse aquela vez que a educação vai além de aprender a ler ou escrever. Para viver no campo a gente precisa apenas aprender a ler e escrever?

Todos: Não né! (risos)

Pesquisadora: O que precisamos para viver no campo? Agora vocês podem falar, porque a minha ideia é passar esta manhã dialogando com vocês, escutando o que vocês tem a dizer, fugir da ideia de sala de aula, em que eu aplico uma atividade e vocês mecanicamente fazem o exercício. Quero trabalhar só com a narrativa, faço algumas perguntas e vocês me respondem como acharem melhor

2º momento: questionamentos, diálogo, reflexão.

Pesquisadora: Que tipo de práticas educativas estão presentes no assentamento? Quando eu falo de prática educativa, eu falo de outras formas de educação, de saberes. Por exemplo: a educação para a agroecologia, que seria uma das ideias do movimento. Que tipos de pedagogias a gente vê aqui na comunidade? Podemos pensar nas práticas que deveriam ter e já não tem mais...

João Maria: Quem sabe a gente faz uma rodada, todo mundo fala um pouquinho! Quem sabe nenhum de nós vai falar certo... mas que cada um dê sua opinião, sua fala, né? para poder fortalecer esta nossa prosa.

Pesquisadora: Na verdade não existe certo ou errado. Como eu trabalho com a pedagogia do Paulo Freire e ele dizia que não existe saber mais ou saber menos, todo mundo tem um conhecimento que é diferente. Vocês tem conhecimentos que muitas pessoas não tem, que as pessoas da cidade não tem.

Gostaria que aqueles que se sentissem à vontade fizessem um relato pessoal, de quanto tempo vive na comunidade, se frequentou a escola ou não, se sim, como foi essa experiência. As memórias que vocês tem... depois, qual a relação que tiveram com os professores, como estes professores tratavam os colegas, ou filhos de vocês. Como a gente pode relacionar as práticas educativas do movimento sem-terra com a escola? É possível essa união, esse laço, ou não? Existe alguma prática que se perdeu ao longo do tempo? Nossa discussão vai ser neste sentido.

João Maria: Deixa eu pensar por onde eu começo.. (haha) Eu desde a minha vinda pra cá, eu sempre acompanhei a questão do movimento, participação nas comunidade, né? do colégio né? E fui um estudante do colégio, fiz o EJA aqui no assentamento Jaguarão, né? Me formei no EJA. Mas na verdade, se eu tenho uma formação dentro da organização do movimento, não foi pelo colégio, foi pela própria organização, pelas andança que a gente tem pelo Rio Grande inteiro aí... indo em reunião com outras pessoas que sabem muito mais que nós, que eu, outros que sabem menos, e a gente sempre vai se entrosando na prosa.

A parte da educação no campo, aqui do nosso colégio, nós temo muitos poco colégio que ensina a educação agroecológica... Eu uma época, que a COPTEC fazia um trabalho no assentamento Jaguarão e no colégio, acho que eram os únicos que faziam uma intervenção de falavam em organização, falavam a origem, de onde é que veio, dos pais né? Na verdade os nosso professor ali, eles tinham que ter... vou fazer um exemplo: Meu filho tá lá no colégio, mas ele tem que saber de onde o pai dele veio. Tinha que saber, bom, teu pai saiu lá de tal lugar, passou por um acampamento, teve dois, três anos acampado pra chegar hoje aqui, pois tivemos uma luta muito braba, por isso acho que os filhos tem que ter aquele reconhecimento de saber a origem dos pais. Tanto isso como a escola né? Os professor tem que mostrar isso para as crianças. Hoje tu pergunta pra qualquer crianças, pra qualquer aluno, o que significa o MST, os sem-terra.... eles respondem o que veem na mídia.

Quando dá uma ocupação ou desocupação, a mídia apresenta uns trechinhos, mas o lado bom nunca aparece.

Lucinéia: Sempre aparece a pior parte, né?

João Maria: Sempre aparece a pior parte, é o que aparece. Então as crianças se criam dentro do colégio, sem saber a origem, como foi fundado o assentamento, o que foi modificado dentro do assentamento. Nós temos uma carta anuência, que ali ela diz né, tá tudo ali ó: plantar! produzir, né... a sua própria alimentação, que hoje muito pouco, a gente no nosso assentamento mesmo. Eu tive uma experiência, os últimos anos aqui, nas minhas reuniões que faço com meu grupo, que aqui mesmo já falei várias vezes que nós íamos ter uma crise muito grande, íamos começar com uma crise política e depois iria se dar uma crise muito grande. Isso a dois anos atrás, eu falava isso. Naquela época muitas pessoas saíam rindo, dizendo “Mas o quê que o João Maria, burro, que nem lê sabe, vem dizer isso pra nós!” Mas isso veio se apertando, veio vindo e vindo e chegou a crise política.

Gosto de falar mais sobre os assentados, porque os assentados são a nossa família.

Pesquisadora: Podemos pensar agora no papel da escola no trabalho com a identidade dos militantes e filhos de militantes da comunidade e da valorização do homem do campo. Uma das questões que nos preocupa, é o que o homem do campo está ficando velho, e praticamente não há interesse da juventude de permanecer no campo. Isso é reflexo da escola, não há incentivo para a permanência. Quando eu estive na escola e pedi para acessar, fazer minha pesquisa, eles disseram que eu não poderia porque minha família tinha retirado os filhos da escola e posto em outra comunidade e o número de alunos está cada vez mais baixo. A gente tem que pensar, dialogar sobre o que está acontecendo, porque a comunidade já não se identifica mais com a escola. É uma escola que está dentro da comunidade, mas ela pertence à comunidade? Estamos falando de uma escola estadual, e aqui há uma questão política também, pois o estado não tem mais interesse em manter escolas de ensino fundamental, quer manter apenas o ensino médio, porque a gente tem os municípios para isso, então para cortar custos, eles querem acabar mesmo com a escola.

Às vezes a escola responsabiliza os militantes da comunidade, mas eles não mudam a pedagogia deles, não fazem a gente se identificar com aquela escola e pensar em permanecer nela. Os professores têm um papel importante neste processo... queria ouvir um pouco mais de vocês sobre isso. Estou apontando nossas discussões e conforme vamos dialogando, podemos perceber o que é mais latente pra gente, e o que é pertinente para compor nosso material pedagógico.

Tinho chegou agora, gostaria de comentar algo. Tu estudou comigo na escola, gostaria de relatar como se dava a educação neste espaço, se discutia identidade?

Tinho: Uma coisa que eu gostaria de colocar é que nós fomos colegas né? Mas eu não consegui seguir estudando depois...devido ao trabalho rural. Eu sempre me coloco no lugar do jovem que não tem condições. Tu conseguiste com o apoio dos teus pais, mas muitos não têm esse apoio. Temos que pensar em outras alternativas, porque o trabalho rural nos prende. Desde a época que eu estudava eu tenho uma carga horária de serviço de 15 horas por dia... Por isso queria que tu levasse para tua proposta pedagógica até mesmo a questão da matemática, por exemplo: Quando ganha o homem do campo? Faz mais sentido né? Porque a gente diz: “Eu tenho uma renda bruta, mas sobra quanto?”

Pesquisadora: Tu sugestão é que a prática seja voltada para a realidade, coisas que vocês vivem no campo? Se um aluno for fazer um cálculo, que seja de algo familiar à sua realidade.

Tinho: Bah, outra coisa que eu queria falar, é que nos últimos anos não se investe mais no campo. Não tem investimento! Não tem lazer! Se a gente não inventa algo, tu não tem nenhum tipo de lazer. Tu nasceu aqui no assentamento?

Lilia: Não, eu nasci em um assentamento, mas no município de Candiota. Depois que viemos morar aqui.

Tinho: Bom, então tu é da fronteira e herdou nossa tristeza. Aquele pessoal que veio pra cá, que são da serra, vieram com uma cultura alegre. As pessoas se juntavam na comunidade e brotava uma alegria que não sei da onde. Mas a nossa fronteira tem algo que abaixa as pessoas. Então, a realidade tem que ser trabalhada, porque ultimamente o campo não vem ganhando nada, né?

Pesquisadora: Então como a gente faria este resgate? Pensando que a educação não tá só na escola, como vocês mesmos disseram. A educação está em

todos os espaços. Tu comentou algo sobre tua formação...pra gente não é só a escola que dá formação. Por mais que eu esteja na universidade e tu tenhas permanecido no campo, tu tem conhecimentos que eu não tenho, são saberes diferentes. A questão é que saber como viver no campo faz toda diferença pra quem quer viver no campo.

Paulo: Eu queria só falar que em primeiro lugar sou morador do assentamento a pouco tempo e a minha trajetória na Reforma Agrária é desde 2003 quando acompanhei as famílias dos assentamentos da região e de outra região perto daqui, em Canguçu. Trabalhava em uma cooperativa criada pelo movimento sem-terra que é a COOPETEC né? que trabalha com os assentados há mais de 25 anos, para fazer este trabalho com o objetivo de trabalhar mais o orgânico dentro da organização com um pensar diferentes das organizações técnicas, mais padrão né? Vem trabalhando até ano passado que findou o convênio com o Incra, e a assistência técnica no momento tá paralisada, mas a gente fez trabalhos em conjunto com as famílias, valorizando as ideias que os agricultores já tem de experiências de cultivos e das relações. Então a gente sempre trabalhou na construção coletiva, de não só pensar na escola, com produção das técnicas não impostas, uma coisa que a gente sempre tentou é fazer diferenciado. Acho que também a educação que a gente tá trabalhando aqui, é um pouco isso, a metodologia se construindo a partir das ideias das pessoas da localidade onde elas estão, né? No caso, o assentamento.

Se enfrenta muita dificuldade, se enfrentou...mas hoje grande parte dos assentamentos estão consolidados, a grande maioria já tem mais de 15 anos. No meu modo de ver o coletivo tá consolidado, tem estrada, tem luz, tem água, tem métodos produtivos de se sustentar aqui, então isso é, pode ser pouco... Muitas vezes as outras pessoas são pessimistas quanto à isso... mas a gente acompanha as pesquisas, e vê que houve avanço sim. Tem a parte da estima do agricultor, mas isso toda pessoa tem né? na dificuldade acha que na cidade é melhor que no campo, é meio normal.

Se formos ver o Rio Grande do Sul e Santa Catarina tem modos de viver diferentes. Tem muito italiano, alemão, que vieram para essas regiões para irem se "alientando" financeiramente, vamos supor. Paulo Freire comentava sobre o trabalho, para a pessoa estar bem, basta ela dizer que está. Tu não precisa de carro

novo para estar bem. Isso é muito de cada um, mas a sociedade coloca diferente. Estar bem é ter dinheiro. Já conversei com um vizinha lá no final do assentamento, com grandes dificuldades, mas se tu conversa com ela, ela tá bem... Estamos evoluindo, em 15, 20 anos, nossa Reforma Agrária andou muito, porque as pessoas que aqui estão, quando chegaram, chegaram muitas vezes com uma bolsa, né, seu João Maria? Com dois, três roupa dentro e tinham que botar os braços pra não sentir fome. Sofrido...sofrido. Ninguém deseja isso para os outros, principalmente para quem é assentado, não quer que o filho dele passe por isso. Ninguém quer. Quem vem depois, vem em condições melhores.

O apoio do governo é muito pouco para a Reforma Agrária. Tem gente que tem essa coisa, de que pra assentado é tudo de graça, não tem. Quem mora aqui, quem chegou agora a pouco, sabe que é diferente. Ninguém ganha nada! Assim, de mão beijada. Nem recurso tem. Tudo que entrou aqui foi comprado, desde a primeira vaca. Tudo! Se não não tinha o que tem hoje, bacia de leite, culturas anuais que o pessoal planta: soja, milho, arroz, feijão. Um trabalho com base na agroecologia. A gente não investe mais porque falta financeiramente. Mas para comida a grande maioria tem. Hoje todo mundo come bem.

A Reforma Agrária sempre foi muito receptiva para os que entram, as pessoas que entram são acolhidas por todos. (...) Aqui tem uma luta de classe muito grande. Bagé é um terra de ruralistas. Então a Reforma Agrária e a classe ruralista não combinam. Isso cria resistência dos dois lados. Tem um convívio harmônico na região, apenas disso. Não se mata ninguém, diferente lá do Pará.

Essa questão de trabalhar a educação dentro das escolas dentro do assentamento, eu vejo que já melhorou um pouco, mas ainda tem isso, dos professores, da comunidade escolar, a grande maioria não é feita por assentado. As vezes nem eles conhecem a Reforma Agrária. Vem dar aula e vão embora. Não tô dizendo que são má pessoa, mas a maioria tem essa questão de ver o movimento como algo que tem que se cuidar dele. Ah, ele vai me atacar! Não! Os sem-terra não ataca ninguém. Quem mora aqui dentro sabe, se convive tranquilo.

Os filhos de assentado hoje, tu é um exemplo disso, conseguiu, nascida dentro do assentamento, tá dentro de uma universidade, convivendo com outras pessoas que não te conhecem, e o convívio é tranquilo. A mesma coisa se ele vir

pra cá, vai ser a mesma coisa. Então, serve para que mais pessoas venham. Se desafiem a vir trabalhar um pouco.

Nossa diversidade de ideias nos ajuda a avançar cada vez mais. Quem está aqui dentro também precisa de ideias que estejam do lado de fora, para reinventar nossa autoestima, nosso conhecimento. Tanto na escola, como no meio da agricultura, da agropecuária, né?

Pesquisadora: A escola também tem que auxiliar o jovem e o adulto a não apagar isso. Eu fiquei por um bom tempo com receio de dizer ou não que eu era sem-terra, que vinha de uma comunidade. Até mesmo porque, Bagé, como tu disse, é uma comunidade que tem uma certa rechaço com os sem-terra.

Paulo: Exato, tem aluno que se formou lá na Urcamp, e nunca disse que era assentado, de medo de dizer para a Urcamp que era assentado. Se formou lá, mas tinha medo de dizer para os colegas dele que era filho de assentado.

Pesquisa: Neste caso, se a escola tivesse trabalhado, desde cedo, teria auxiliado este jovem a reforçar sua identidade.

Paulo: Sim, mas também tem a questão de que o aprendizado sempre é pra sair fora, tem que ser muito estudado, questionado. Isso, a faculdade, ela forma profissionais para trabalhar para as empresas, para os grandes. Isso tá dentro das escolas, só que no meio da agricultura familiar isso não combina muito. Isso pra mim deve ser tema de estudo dentro das universidade, para ver como é que forma. Tem que mudar este conceito.

Agora tem turma de veterinária em Pelotas, né? Só pra sem-terra. Pra nós assentados e os do MPA, já vai pra quarta turma. Tudo luta das famílias, pois era preciso ter um curso que fosse diferenciado, que trouxesse um profissional que viesse a trabalhar dentro das famílias. Então, 50% que venham a trabalhar aqui dentro, já atinge o objetivo no movimento sem-terra, que é formar famílias e filhos de assentados, e assentados também, pra seguir trocando, com mais qualificação na área técnica.

Nós trabalhamos uma época tentando inserir técnicas dentro das escolas, fizemos um trabalho durante muitos anos. O analfabetismo dentro da Reforma Agrária é quase zero, como EJA que teve. Tem comunidades que tem tirado o analfabetismo, pessoas que aprenderam a ler e escrever. Isso tá se concretizando e tem que formar mais frutos, que consigam terminar a oitava série, o segundo grau e

também consigam chegar na faculdade, na área que achar mais interessante pra vida, e que volte a trabalhar aqui, ou que desenvolva o assentamento.

Pesquisadora: Alguém mais gostaria de conversar com a gente

Helena: Eu queria falar, eu sou do EJA, e acho engraçado que nós temos professores que vieram da Unipampa também, e ela é contra. Não sei se ela é contra nós, os assentados, né? Ela sabia que tu era daqui, e que tu não ia fazer nada demais né? Porque na escola isso não é ensinado, não se fala em Reforma Agrária. Porque que ela não quis que tu viesse no colégio falar? Ela veio de lá, mas ela sabia a nossa realidade.

Tinho: Queria destacar o que a Helena falou, tu lembra que eu fui teu colega né? Em quase todos os colégios rurais, têm ensinado que ter sucesso é se formar e ir embora. Isso acaba com a gente, e já bati de frente com professores. Eu terminei meu primeiro grau com 33 anos, então eu batia de frente com as professoras que vinham de Bagé, inclusive houve um certo, eu diria um certo complô, discriminação, na época contra as professoras que eram da base aqui né? Só quem defendia essas professoras essas professoras era a Lilia, a Lilia sempre defendia elas, porque chegou um tempo que os alunos se viravam de costa pra elas. Uma coisa que eu nunca aceitei, que companheiros nossos, né? fossem discriminados pelo colégio do próprio assentamento. E isso aconteceu. É uma coisa muito forte pra gente, né? Tanto é que esses professores foram afastados, não são mais professores, estão em outros cargos.

Helena: A única que se manteve foi a professora Maristela. Está na EJA, fui aluna e ela tem muita dificuldade, não passa nada.

Tinho: É isso, dona Helena, que a gente como assentado deveria ser... eu não tenho filho ali, mas lá na outra escola é a mesma coisa. Não se pode... tanto é que Capil saiu por causa do movimento sem-terra. Eles são assentados, vão dizer que não, mas foram assentados. Não existe os "caídos", são assentados, não tem outro nome. Eles acham que não são assentados, e aí o que acontece... eles discriminam, a maioria, pois alguns ainda apoiam com muita força.

Mas isso que a dona Helena tava falando é que faltava gente, a comunidade se reunir e mostrar essa força, que a gente não concorda com esta ideia...

Helena: Eu acho que só ir no colégio não adianta, a gente precisa de professor que entenda, a gente não aprende no colégio sobre o movimento. Eu

tenho um neto pequeno que está lá e outro que está no segundo grau que saiu dali também. Se tu vai perguntar qualquer coisa pra eles sobre o assentamento, na escola não tem, quem explica pra eles é a gente, mas não que venha do colégio. Nem aqui e nem no Barão. Então os jovens de hoje em dia, se os pais não ensinam, não exigem, como é que “viemo” parar aqui, o jovem não sabe, não sabe nada sobre o movimento. Se é para esperar pelo professor, lá não. Eu mesmo estudei ali, olha no meu caderno pra ver se tem alguma coisa.

Jimena: A gente sabe que cada professor tem uma grade curricular, e a gente sabe que se não tem esse assunto na grade, tu acaba não passando. A força que nós assentado tem que ter é pra incluir este assunto dentro da grade curricular, principalmente da escola da campanha, porque um aluno que está na cidade pode não estar interessado, mas incluir “eso” dentro das escolas, principalmente da campanha é importante.

Outra coisa, tô pegando um pouco dos comentários de cada um. Ele falou que a vinte anos atrás era uma felicidade vir morar na campanha e eu vivi esta felicidade, porque eu me criei na campanha . Eu fui para a cidade e agora voltei, hoje a vida no campo não é esta felicidade, é sofrida. Porque antes tu ia pra escola e ficava das 10h às 15h, estudava no campo e depois ia pra escola, estudar matemáticas, letras e tudo. Fora isso, a gente ainda tinha mais cursos, mesmo no ensino fundamental, como lidar no campo, como tratar com um bicho, e hoje isso não existe mais. Por isso que tem filhos nossos que não sabem pegar uma enxada, então quando eles se formarem, obrigatoriamente vão ter que ir embora, porque se não vão morrer de fome. Porque eles não passam nada disso aí (...).

ANEXO C: Iconografias da pesquisa





