

O MOVIMENTO SEM TERRA E O LETRAMENTO NO MEIO RURAL BRASILEIRO

SAMUEL CAMPOS
(Doutorado – UNICAMP)

ABSTRACT

In this article we discuss the conceptions of literacy produced by MST (Landless Movement) and its influence over one rural public school teacher. We analyse her literacies practices, recognizing that her political involvement and professional formation up dates her practices, observing the interactional processes built in his classroom and the ways she deals with reading and writing in schooling processes. We conclude that the practices observed in the researched classroom offer us opportunity to reaffirm the necessity of more dialogical school practices and community involvement in local school project.

INTRODUÇÃO

No Brasil, franquear conhecimento aos excluídos através de programas institucionais do Estado nunca resultou numa plenitude de participação dos menos favorecidos socialmente nem, muito menos, garantiu-lhes o direito de poder usar a palavra, poder ler o mundo, a “palavramundo”, como sintetiza Freire (1982). Os programas de escolarização e alfabetização executados nas últimas décadas não têm levado a mudanças significativas na situação das populações brasileiras, quer sejam urbanas ou rurais.

Como nosso interesse é a escola rural, mais especificamente a escola rural que o Movimento Sem Terra (MST) está construindo no meio rural brasileiro, vale notar que o projeto Sem Terra encontra um contexto marcado pela presença de um modelo de escola rural que não contempla a especificidade do meio rural e do agricultor familiar ou, quando faz menção a suas experiências, é para demarcar, como analisa Ribeiro (2000), “nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua – até – falta de higiene” (p. 5). De fato, toda a política para a educação rural brasileira “tem-se restringido a oferecer um arremedo de escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais nem os qualifica para os empregos urbanos” (p. 1).

Retomamos, neste artigo, algumas discussões feitas em nossa tese de doutorado¹, visando a suscitar a reflexão sobre os diferentes projetos de letramento que estão sendo desencadeados por movimentos sociais no Brasil, tanto no meio urbano quanto rural, pois esses podem nos revelar mudanças efetivas no mundo da escola, nas relações sociais construídas entre professores, alunos e disciplina estudada, no contexto escolar.

Nosso foco é o projeto de educação do MST em movimento na escola pública de assentamento de reforma agrária, onde fizemos nossa pesquisa de campo. No contexto da escola pesquisada, deteremos nosso olhar sobre as práticas de letramento de uma professora de Língua Portuguesa com envolvimento político e profissional junto à comunidade Sem Terra², visando a demonstrar a influência do projeto de educação do MST, analisado na seção seguinte, sob suas práticas de letramento.

1. O MOVIMENTO SEM TERRA E A EDUCAÇÃO: UM PROJETO DE LETRAMENTO?

O MST constituiu em 1987 seu Setor de Educação, cuja meta inicial era desenvolver um projeto educacional imbricado na luta pela terra, pela transformação do homem do campo e pela construção de uma vida digna no meio rural. Devido a pressões de sua base social, esse Setor, que hoje atua nos 23 Estados onde o Movimento está organizado, passou a se ocupar dos vários estágios de formação dos militantes: desde a educação infantil (0 a 6 anos), nas famílias, nas creches, nas pré-escolas, com o projeto Ciranda Infantil³, passando pela escolarização, em cursos supletivos ou de Ensino Fundamental e Médio, até a formação de técnicos, professores e alfabetizadores de jovens e adultos (MST, 1996).

Segundo Caldart (2000), a importância dada pelo MST à educação influenciou a inclusão da luta por escola como tarefa do Movimento, bem como a progressiva ruptura com uma visão mais tradicional de educação, determinada pela aproximação de questões escolares a discussões sobre formação humana. Nessa perspectiva, a educação é entendida no contexto do MST como parte tanto da escola, como da luta pela reforma agrária, do trabalho e da vida: a educação é vista como um processo que pode acontecer desde o envolvimento em práticas sociais, como, “marchas e assembléias, cursos e caminhadas,

¹ Em nossa tese — “Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária”, orientada pela Profa. Dra. Angela B. Kleiman (IEL – Unicamp) – discutimos a influência do projeto de educação Sem Terra na escola “*Crescendo na Prática*” e demonstramos que, embora pouco representativa do conjunto de nossas escolas públicas, essa escola nos revela que o envolvimento político da comunidade com a escola e vice-versa pode transformar o ambiente escolar num espaço privilegiado de constituição identitária (Campos, 2003).

² Caracterizamos o MST como uma comunidade discursiva (Barton, 1994), pois ele compartilha com sua base social uma série de interesses, discursos, textos, formas de organização e objetivos, que o unificam em todo o país, favorecendo a construção de uma nova posição sujeito no campo brasileiro: os Sem Terra, com as iniciais maiúsculas, para identificar os trabalhadores que seguem organizados no MST, mesmo após conquistarem sua terra.

³ O projeto Ciranda Infantil tem o objetivo de promover, em acampamentos e assentamentos de reforma agrária, o letramento de crianças (0 a 6 anos), bem como de afastá-las de situações de conflito. Além disso, durante os encontros, promove atividades com as crianças, paralelamente aos compromissos políticos dos adultos.

trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações”, até o ato de “reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, e mais que isso, o ato de ler e escrever a realidade e a vida” (MST, 2003, p. 1).

Percebe-se nessa idéia um movimento no sentido da legitimação de práticas vernáculas não reguladas por regras formais nem por instituições dominantes (Barton & Hamilton, 1998), mas que têm origem na luta cotidiana pela terra, contrariando práticas educacionais tradicionais, que tendem a desprestigiar o contexto sócio-histórico em que as pessoas estão situadas, assim como seu conhecimento de mundo.

Para tratar especificamente das escolas dos assentamentos, o MST elaborou o Caderno de Formação “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, onde são estabelecidos os objetivos básicos para a escola projetada para os assentamentos do MST:

- “Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade”, tendo em vista o assentamento e toda a sociedade;
- “Ensinar fazendo, isto é, pela prática”, criando “situações concretas para ajudar no aprendizado” (MST, 1999, p. 7);
- “Produzir o novo”, visando a construir valores como “companheirismo”, “solidariedade”, “responsabilidade”, “trabalho coletivo”, “disposição de aprender sempre”, “disciplina”, “ternura” que, em conjunto, devem apontar para uma “consciência organizativa” (p. 8);
- “Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual”, entendendo que “pegar na enxada vale tanto como pegar na caneta” (p. 9);
- “Ensinar a realidade local e geral”, propiciando ambiente para que se conheça “também aquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu” (p. 9);
- “Gerar sujeitos da história”, ou seja, “pessoas capazes de construir uma nova forma de conviver, de trabalhar, de festejar as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores” (p.10);
- “Se preocupar com a pessoa integral”, estimulando “o cuidado com a saúde, a livre expressão de idéias e sentimentos. A firmeza na luta e a ternura no relacionamento com as outras pessoas” (p. 11).

Em conjunto, esses objetivos visam a construir uma escola que promova o acesso ao saber sistematizado (escrita, leitura, história, matemática, geografia), mas, ao mesmo tempo, que trabalhe os valores Sem Terra, visando ao desenvolvimento da consciência organizativa dos trabalhadores rurais. Entendemos que esses objetivos demonstram traços ideológicos, situados e emancipatórios de letramento (Street, 1984; Barton e Hamilton, 1998; Freire, 1978, 1980, 1982), na medida em que associam o projeto de educação a práticas de conscientização e organização política, que visam à construção de processos contra-hegemônicos (Gramsci, 1978).

A concepção de educação do MST requer professores comprometidos com a necessidade de educar as camadas populares da sociedade para a participação política no mundo social. Como diria Freire & Shor (1987), esse projeto requer professores que entendam a necessidade de “tornar-se, cada vez mais, militantes” (p. 65), uma vez que

devem, como sugere o MST, participar das discussões e ações principais do assentamento e do MST como um todo (MST, 1999), além de ter um conhecimento da política de educação desenvolvida para alfabetizar e/ou escolarizar os trabalhadores rurais e suas famílias.

Para dar conta dessa formação, o MST vem desenvolvendo, em convênios com diversas Universidades brasileiras, com municípios, Estados e com a própria União vários projetos de formação de professores, que visam a atender a uma demanda crescente no meio rural brasileiro: só na base do MST, com aproximadamente 200 mil famílias assentadas em todo o território brasileiro, existem cerca de 3.900 professores, que atuam em 1.800 escolas públicas de Ensino Fundamental, atendendo a 160 mil crianças no Ensino Fundamental e 19 mil jovens e adultos em turmas de alfabetização. (Ver www.mst.org.br).

2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada na escola pública “Crescendo na Prática”, localizada no *Assentamento Palmares* (Parauapebas - PA), no segundo semestre de 2000. Focalizamos nosso olhar no trabalho de duas professoras Língua Portuguesa. Para esse artigo, focalizaremos apenas o contexto de sala de aula de uma dessas professoras, justamente aquela envolvida com o projeto de educação Sem Terra analisado na seção anterior, ou seja, a professora militante que participou de nossa pesquisa de campo.

Essa professora havia concluído o curso de Magistério em 1984 no Maranhão e estava em sala de aula havia oito anos, lecionando Língua Portuguesa. Por motivos pessoais, ela migrara para o Pará, onde ingressou no Movimento Sem Terra. A partir daí, como relatado em entrevistas, ela começou a participar de cursos de formação de professores e a contribuir com a construção do Setor de Educação no Estado do Pará. No período de nossa pesquisa de campo, a professora estava em processo de formação profissional no MST, participando do curso Pedagogia da Terra. Em um trabalho coletivo na escola, ela fez a seguinte avaliação de sua trajetória como professora:

Hoje eu vejo a minha prática assim mudada porque ela era à base do livro, quadro e giz, porque foi a forma como eu tinha sido formada, né?... A partir do Movimento que eu comecei a participar de estudos.... eu comecei a ler os materiais do Movimento... eu fui descobrindo e fui tentando aprender a fazer diferente... a dar mais valor para as discussões, para a participação no dia-a-dia da escola, das crianças. (Entrevista concedida em 9 out. 2000.)

Percebe-se, no recorte acima, que a análise da realidade feita pela professora sofreu uma mudança, na medida em que o envolvimento com o projeto de formação Sem Terra provocou reflexões sobre suas práticas escolares anteriores, ligadas ao Magistério – “foi a forma como eu tinha sido formada”. A partir de suas participações em curso de formação do MST, a professora apropriou-se de novas práticas escolares, contrapostas e interligadas dialeticamente às anteriores, assumindo o processo de formação Sem Terra como uma descoberta – “eu fui descobrindo e fui tentando aprender a fazer diferente”.

Esta atitude lhe teria permitido, nos termos de Thompson (1995), um “processo de ‘tornar próprio’ algo que lhe era alheio, novo, estranho” (p. 409), como eram para ela as

práticas participativas apresentadas pelo contexto da formação Sem Terra. Thompson, analisando os processos de recepção e apropriação de mensagens de produtos da comunicação, explica que esse “tornar próprio” é “um processo ativo e potencialmente crítico” (p. 409), em que as pessoas estão constantemente envolvidas num esforço para dar sentido às mensagens que recebem.

Observamos durante nossa pesquisa de campo que, com base nessa nova perspectiva, a professora passou a trazer para a sala de aula textos publicados em diferentes suportes (livro, revista, Caderno do MST), que tratavam de questões pertinentes para a construção de conhecimentos relevantes para o grupo, bem como da formação de sujeitos críticos não só da realidade social que os circunda, mas, sobretudo, dos valores e políticas que lhe dão origem.

Das turmas dessa professora, escolhemos para observação e acompanhamento uma de quinta série, por reconhecermos que essa série representa uma grande dificuldade para os alunos, devido à alternância de professores e disciplinas. Fizemos, portanto, nossa observação-participante na turma 5ª D, horário noturno, composta por 30 alunos matriculados, mas freqüentada por uma média de 12 alunos por aula. Esses alunos tinham idade entre 16 e 21 anos e vinham todos de um processo de escolarização descontínuo, com problemas de evasão e repetência, o que os tornava bastante desconfiados e rebeldes em relação à escola.

3. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA PESQUISADA

Observamos, na escola pesquisada, que o trabalho dos professores era embasado por duas práticas de letramento predominantes. A maior parte dos professores da rede municipal produzia práticas pedagógicas de transferência do programa oficial, através do trabalho com o livro didático. Esses professores não estavam, em sua maioria, comprometidos com o projeto pedagógico da escola, nem tampouco expressavam interesse em mudar suas práticas: estavam ali cumprindo as determinações da rede oficial de ensino. O outro grupo de professores, minoritário na escolarização formal, buscava relacionar suas práticas escolares aos objetivos e políticas do projeto de educação do MST.

A partir da distinção feita por Signorini (2000), podemos dizer que as práticas pedagógicas produzidas por esses dois grupos de professores eram orientadas pelas lógicas do *projeto escolar* e do *projeto acadêmico* de letramento. Segundo a autora, o projeto acadêmico de letramento “se estende a concepções, a atitudes e a comportamentos não-restritos ao contexto pedagógico” (p. 248), enquanto que o projeto escolar se esgota “na idéia de formação como aperfeiçoamento de base técnico-metodológica” (p. 248). O projeto acadêmico de letramento visaria, assim, a inserir os alunos na “lógica da sociedade letrada e não na lógica do sistema escolar” (p. 247).

Em nossa tese (Campos, 2003), analisamos traços dessas lógicas na escola pesquisada e nas práticas de letramento das professoras de Língua Portuguesa envolvidas em nosso trabalho de campo. Para esse artigo, focalizamos somente a sala de aula da professora militante, que melhor nos permite demonstrar a influência do projeto Sem Terra em práticas

escolares centradas “na viabilização do potencial emancipatório do acesso às práticas letradas” (Signorini, 2000, p. 248), ou que, nas palavras de Freire (1982, p. 22), visam a promover um ensino de leitura como re-escrita do mundo: de transformação pela escrita.

O contexto de ensino da professora militante

Para demonstrar a influência do projeto de educação Sem Terra nas práticas da professora militante, analisaremos dados gerados em nossa pesquisa de campo, que revelam, ao mesmo tempo, o compromisso da professora com o projeto Sem Terra e a tendência para um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a dimensão emancipatória do uso da escrita.

Focalizaremos três das principais características percebidas nas aulas de leitura e redação, que oferecem espaço para as discussões pretendidas: (1) a utilização do gênero *assembléia política* como modelo de participação em sala de aula, (2) a valorização da fala dos alunos e (3) o trabalho com diversos textos em sala de aula.

As aulas observadas eram marcadas por uma considerável sobreposição de falas e pela ocorrência de vários pisos conversacionais, que podiam ser ratificados ou não pela professora, dependendo do assunto envolvido. A ocorrência de tais processos não implicava em “um clima de *laissez-faire*” (Freire & Shor, 1987, p. 114), mas, ao contrário, na tentativa da professora de direcionar as formas de participação dos alunos, no sentido de garantir que todos pudessem falar e ser ouvidos durante as atividades propostas.

A principal estratégia para a organização da participação dos alunos era a transposição didática das regras de *assembléia política* para o ambiente de sala de aula. O gênero *assembléia política* pode ser descrito pela presença de três seções distintas: seção de informes, seção de discussão e seção de encaminhamento. Cada uma dessas seções tem seus objetivos e formas de participação: na seção de informes, todos devem ouvir as informações trazidas para o plenário por qualquer um dos participantes do evento; na seção de discussão, mediante pedido de inscrição para usar a palavra, ocorrem os debates sobre os projetos políticos em disputa; na seção de encaminhamento, realizam-se as deliberações obtidas no evento. Essas seções são organizadas pela “mesa”, geralmente composta pelas lideranças mais próximas aos temas apresentados pela pauta, e pelo uso de “questões de ordem” e “questões de encaminhamento”, que podem ser utilizadas tanto pela “mesa” quanto por qualquer participante do evento, no sentido de regular o tempo e manter a discussão na direção do cumprimento e fechamento da pauta.

Na sala de aula da professora militante, observamos a transposição didática dessa estrutura, na medida em que a professora e os alunos estavam envolvidos num arranjo interacional claramente estabelecido, que convencionamos chamar de “aula-*assembléia*”, o qual visava a organizar a participação dos alunos, como podemos observar na seqüência abaixo:

— *Seqüência (1)*: (Extraída da aula do dia 14 set. 2000, em que se realizou a leitura da fábula “A comunidade dos gatos”, publicada pelo MST, e a discussão de alguns conceitos

básicos para a realização do projeto Sem Terra, como companheirismo, coletividade, trabalho coletivo).

/.../

1. P: todos leram a estória, então, vamos fazer um esforço pra explicar o que entenderam, o que conseguiram entender do texto lido.

2. A4: eles colocaram o gato no buraco, aí fizeram uma assembléia para...

3. A7: o que eu entendi é que era uma família, um grupo de gatos, que eles viviam muito felizes, se divertiam, e com o passar do tempo começaram a comer uns e outros e coisa e tal e de repente eles começaram a ver que um deles virou tigre...

4. A8: professora, o que eu entendi é que...

((muitos alunos começam a dar, ao mesmo tempo, as suas opiniões))

5. P: A8, deixa a A7 concluir e depois você fala.

6. A7: já acabei, professora.

7. P: olha, meu povo, não pode ser assim. quando um colega, uma colega está falando, a gente tem que esperar pra chegar a nossa vez. é como na assembléia, lembra?

8. A3: na assembléia de Deus?

9. P: não, meu anjo, na assembléia do Movimento, lá no palhoção, eu já vi todos vocês lá, lembram como é?

10. A4: quando a gente quer falar a gente levanta a mão.

11. A5: a gente tem que pedir vez pra falar e espera ela chegar, não é isso, professora?

12. P: é, é isso. então, quando uma colega, um colega estiver falando, não vamos interromper não, tá? A8, então, fala o que você queria.

/.../

Percebe-se, na seqüência acima, que a professora, após a leitura da fábula, iniciou a discussão sobre o tema, mas sem organizar a participação dos alunos, que, imediatamente, começaram a esboçar suas interpretações. Dadas as várias sobreposições de falas dos alunos, que impossibilitavam o andamento das discussões, a professora interrompeu o processo interpretativo iniciado (turno 5) e organizou a participação dos alunos. Para isso, ela explicitou a transposição didática das regras de assembléia política para o ambiente de sala de aula – “quando uma colega está falando, a gente tem que esperar pra chegar a nossa vez. É como na assembléia, lembra?” –, com o apoio dos alunos (cf. turnos 10 e 11), que demonstravam conhecer as formas de interação que deveriam seguir na aula: – “quando a gente quer falar a gente levanta a mão”, “a gente tem que pedir vez pra falar e espera ela chegar, não é isso, professora?”.

A professora militante, de maneira geral, adotava essa configuração para suas aulas, que se organizavam da seguinte forma: apresentação do tema, leitura de textos, debate sobre os temas trazidos pelos textos, produção de redações por parte dos alunos e fechamento (avaliação do evento). Sua prática visava, de um lado, a transformar a sala de aula num ambiente de contínuo debate acerca de temas de interesse da comunidade Sem Terra e, de outro, a favorecer a valorização e a socialização das contribuições apresentadas pelos alunos, como podemos observar na seqüência abaixo:

– *Seqüência (2)*: (Continuação da aula de leitura iniciada acima)

/.../

13. P: pra gente fazer assim uma relação com esse texto, aonde conta a estória da comunidade dos gatos, com a nossa realidade, como vocês fariam, hein? como vocês fariam uma reflexão relacionando o texto com a realidade aqui na nossa vila?

14. A5: professora... o tigre comeu mais e mais gatos e aí o restante dos gatos, que ficou, né? inventaram de... tiveram uma idéia... fizeram uma assembléia na beira do rio à noite e decidiram pegar o gato. Aí: um pulou em cima dele com a corda e o tigre nhac, o outro pulou, não sei se foi com um pedaço, sei que ele pulou em cima também e o tigre comeu ele...

15. P: e a partir de quando eles conseguiram derrotar o tigre?

16. A6: professora, depois de uma assembléia que eles inventaram de cavar um buraco, depois de uma semana, cavaram um buraco e taparam com pau fino e folha seca e tigre vinha urrando e berrando e puft no buraco e aí acabou a estória.

17. A9: assim, professora, os gatos... assim... cada um imaginava que podia destruir o tigre sozinho e aí não conseguia e nhac... o tigre se dava bem...o tigre devorava todo gato que tentava sozinho, mas aí..... assim, no final do texto... eles... assim... decidiram na assembléia que iam pegar o tigre juntos.

18. P: ah:::::.... resolveram na assembléia... certo... e o tigre foi destruído... mas essa derrota só veio por quê?

19. A6: eu acho que... não foi porque foi feito pela comunidade, não?

20. A3: porque eles se juntaram, professora, e foram resolver o problema junto.

21. A7: foi professora, porque eles se juntaram e aí no final eles ainda fizeram uma festa pra comemorar... aí eles diziam viva, viva a comunidade, viva o trabalho.

22. P: viva o trabalho...

23. A9: coletivo.

24. ah:::::, o trabalho coletivo.

/.../

Percebe-se, na seqüência acima, a valorização da participação dos alunos, na medida em que a professora não concluiu de imediato o processo interpretativo, mas, ao contrário, esvaziando seu lugar de falante primário, permitiu que os alunos se expressassem e processassem a interpretação do texto lido.

Para ajudar na construção dessa interpretação, a professora fez uso do mecanismo discursivo conhecido por re-enunciação (Carneiro, 1997), visando a resgatar a voz do aluno e socializá-la, através da expansão, repetição e/ou pelo parafraseamento do conteúdo enunciado. Esse mecanismo pode ser percebido quando a professora socializa a resposta que vinha sendo dada por vários alunos – “resolveram na assembléia... certo...” –, fazendo, assim, a interpretação avançar – “e o tigre foi destruído...” – para, em seguida, pedir mais e novas informações – “mas essa derrota só veio por quê?” –, que levariam os alunos a construírem suas conclusões a partir da compreensão de elementos significativos e representativos do texto.

As seqüências acima demonstram, no trabalho com a leitura em sala de aula, o objetivo de construir um espaço para a discussão e a compreensão de valores compartilhados pela comunidade Sem Terra e, ao mesmo tempo, de vincular o ensino a questões da realidade social, como se pode observar na próxima seqüência:

– *Seqüência (3)*: (Extraída do fechamento da aula referida acima: a professora, após desenvolver a interpretação da fábula “A comunidade dos gatos”, concluiu a aula, com uma fala que expressava seus objetivos com o ensino de Língua Portuguesa na escola)

/.../

1. P: Então, o que essa nossa leitura nos leva a refletir aqui? que o trabalho coletivo e também a importância de no nosso cotidiano tentar resolver os nossos problemas em assembléias, aonde todo mundo é igual: nenhum maior ou menor que o outro (...). Temos que fazer a reflexão em cima do nosso texto pra gente não sair do caminho traçado: a nossa terra está crescendo e tem gente que quer ela só pra si. O texto está contando uma estória de gatos, né? mas nós temos que lembrar que o trabalho coletivo é importante, que um só não consegue enfrentar um tigre grande, um só é mais difícil, mas quando se une em grupo tem mais força, tem mais chance de vencer.

Na seqüência acima, percebemos que a professora, concluindo a atividade, expressou dois objetivos do ensino de leitura na escola, freqüentes durante nossa pesquisa em sua sala de aula: (1) refletir sobre práticas, atitudes e valores, provenientes da comunidade Sem Terra, que possibilitem a compreensão da realidade que envolve a escola e o assentamento: “o trabalho coletivo e também a importância de no nosso cotidiano tentar resolver os nossos problemas em assembléias”; (2) mostrar que a leitura contribui para a compreensão do mundo – “o texto está contando uma estória de gatos, né? mas nós temos que...” e para o reconhecimento da posição do aluno diante de um problema social ou de um tema debatido na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos o projeto de educação do MST e suas influências nas práticas de letramento, construídas no ambiente de sala de aula de uma professora militante, trabalhando em escola pública de reforma agrária. Na sala de aula pesquisada, encontramos práticas que visavam a valorizar e formar sujeitos capazes de entender o mundo em que vivem, o contexto social, histórico e político em que estão inseridos na luta pela reforma agrária.

Entendemos que essas práticas podem contribuir para a reflexão sobre o que acontece em nossas escolas, na medida em que (1) apontam para a necessidade de um professor-interlocutor, que reconheça a si e aos outros como sujeitos do conhecimento, transformando o aluno em um intérprete-autor de cada assunto estudado, (2) percebem a leitura e a escrita como centrais para o reconhecimento de identidades de grupos sociais diferentes (Kleiman, 2000) e (3) evidenciam que o discurso pedagógico é marcado pela instituição onde se

realiza: se esta for autoritária, este também o será, mas, se, ao contrário, a instituição for democrática, o discurso pedagógico produzido em seu domínio poderá levar a práticas sociais mais dialógicas (Freire, 1978, 1987).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell Publishers.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- CALDART, R. S. (2000). *A escola é mais que escola na... Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- CAMPOS, S. (2003). Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese de Doutorado. Unicamp/IEL.
- CARNEIRO, A. L. (1997). O papel do professor na construção da prática social da leitura. Dissertação de Mestrado. Unicamp/IEL.
- FREIRE, P. (1978). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- _____. (1980). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Reunidos & Editora Cortez.
- FREIRE, P. & SHOR, I. (1987). *Medo e Ousadia: cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GRAMSCI, A. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KLEIMAN, A. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função. In: Kleiman, A & Signorini, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- MOVIMENTO dos Trabalhadores Sem Terra. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. (1994). *Caderno de Educação* (03). São Paulo: MST.
- MOVIMENTO dos Trabalhadores Sem Terra. Princípios da Educação do MST. (1996). *Caderno de Educação* (08). Porto Alegre: MST.
- MOVIMENTO dos Trabalhadores Sem Terra. O que queremos com as escolas dos assentamentos. (1999). *Caderno de Formação* (18). São Paulo: MST.
- MOVIMENTO dos Trabalhadores Sem Terra. *O MST e a Educação*. (2003). <http://www.mst.org.br/setores/educacao/educar.html>
- PEY, M. O. (1988). *A Escola e o Discurso Pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- RIBEIRO, M. (2000). *Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra*. <http://www.bnaf.org.br>, abr.

- SIGNORINI, I. (2000). “A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares. In: Kleiman, A & Signorini, I. (Orgs.). *Alfabetização de Jovens e Adultos e Formação de Professores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- THOMPSON, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.