

Experiências coletivas na educação de jovens e adultos no contexto Latino-Americano

Rogério Gomes
Raul Esteban Ithuralde
Marisa de Fatima da Luz

Como citar: GOMES, Rogério; ITHURALDE, Raul Esteban; LUZ, Marisa de Fatima. Experiências coletivas na educação de jovens e adultos no contexto Latino-Americano. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos:** questões teóricas, implicações práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.231-254. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-467-7.p231-254>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

EXPERIÊNCIAS COLETIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Rogério Gomes²⁹

Raúl Esteban Ithuralde³⁰

Marisa de Fatima da Luz³¹

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem uma longa história na América Latina. Inicialmente, foi uma estratégia dos Estados nacionais para se consolidarem, através de dispositivos que reforçam os discursos hegemônicos sobre as identidades nacionais, sob a ascensão do movimento normalista e da educação primária pública, que promoviam processos de homogeneização cultural (RODRÍGUEZ, 2009). Assim, podemos encontrar escolas de adultos desde meados do século XIX.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação de grandes organizações internacionais como as Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), a preocupação com a educação de jovens e adultos começou a ser

29 Doutorando em Educação. FFC-UNESP. rogeragro12@gmail.com

30 Pesquisador em inovações pedagógicas no ensino das Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos. INDES-UNSE/CONICET. ithu19@gmail.com.

31 Mestranda em Educação. FCT-UNESP. marisa.luz@unesp.br

institucionalizada a nível internacional. Assim, começaram a ser realizadas periodicamente conferências internacionais e regionais sobre educação de jovens e adultos promovidas pela UNESCO (MESSINA, 2016). Desde a primeira conferência internacional sobre educação de adultos (COFINTEA), realizada em Elsinore, em 1949, houve mais seis, sendo a última em 2022, em Marrocos. Nestas, houve diferentes movimentos, desde um início baseado na ação voluntária até a adaptar uma perspectiva de educação ao longo da vida ou contínua. De qualquer modo, em termos gerais, promoveu-se uma visão acrítica em termos políticos, não emancipatória (MICHI, 2010), que, baseada em visões desenvolvimentistas e de capital humano, procurava formar a população como mão-de-obra para o seu progresso económico nos países do Terceiro Mundo.

Acreditamos que o período compreendido entre o final da década de 1950 e a década de 1980 representou um importante ponto de inflexão no pensamento sobre a EJA, uma vez que diferentes movimentos sociais tomaram em suas mãos a garantia desse direito e, a partir da práxis política nesse campo, produziram novos nós conceituais que permitiram a construção de diferentes perspectivas educacionais com um horizonte emancipatório.

As autoras salientam que a alfabetização é um dos pilares da cultura contemporânea no que se refere ao valor da leitura e da escrita compondo a sociedade, porém nem todos conseguem desfrutar dessa experiência devido às condições económicas e culturais. O preconceito parte da medida que o sujeito não passa pelo processo de alfabetização, dificultando sua inserção na sociedade e assim não é compreendido por parte dos grupos sociais que predominam as formas orais de comunicação e que conseqüentemente estabelece hierarquias.

Um primeiro marco desse processo foi o trabalho liderado pelo professor Paulo Freire. Em 1960, Paulo Freire fez parte da fundação do Movimento de Cultura Popular no Recife, com o qual iniciaria a formação de inúmeros círculos de cultura onde muitas pessoas seriam alfabetizadas no futuro. Em 1961, tornou-se Diretor de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Em 1963, Freire foi encarregado pelo governo de João Goulart de criar numerosos círculos culturais para uma campanha de alfabetização em massa no Brasil. Centenas de milhares de analfabetos e iletrados participaram dessa experiência, que foi fundamental para o seu desenvolvimento teórico posterior. O golpe de Estado de 1964 pôs fim a esta experiência de massas e levou Freire primeiro a um período de prisão e depois ao exílio. No exílio, tornou-se assessor pedagógico do programa de Reforma Agrária do governo democrata-cristão do Chile, cujo presidente era Eduardo Frei Montalva.

Essas experiências levaram Paulo Freire a conceituar o que ele chamou de Educação Popular. Ao contrário da educação bancária, que deposita valores e conhecimentos nos educandos, onde a autoridade é construída a partir do pressuposto de que o educador é quem sabe e os educandos são ignorantes (e por isso seleciona os elementos culturais a serem ensinados), e, portanto, os educandos são meros sujeitos de adaptação, a Educação Popular recupera os saberes da experiência dos educandos e os considera sujeitos de transformação. A seguir, alguns dos eixos que consideramos centrais na perspectiva de Paulo Freire:

- ✓ Os processos educativos podem ser orientados para a dominação ou para a emancipação. Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) caracteriza uma concepção bancária de educação, transmissiva, acrítica, que sustenta a opressão, em oposição à concepção problematizadora de educação, que

constrói a libertação dos sujeitos que dela fazem parte. Dessa forma, identifica-se uma disputa nos processos educativos pela sua direcionalidade, questão que Freire (o grito manso) entende como primordial para a previsão didática.

- ✓ Na educação popular (ou na concepção problematizadora da educação), o diálogo e a criação são vistos como processos centrais no processo educativo. Diálogo entre pares e entre alunos e professores, onde todos aprendem, e ninguém é ignorante. Nesta concepção, esta aprendizagem é criativa, na medida em que constrói novas questões no processo e não é uma mera cópia do que foi recebido. O diálogo e a criação cultural assim entrelaçados vêm em busca do processo de alienação que caracteriza o capitalismo, tanto no trabalho assalariado quanto na educação.
- ✓ A educação deve partir da experiência e dos saberes populares, não para sacralizá-los, mas para problematizá-los e, em diálogo, construir coletivamente uma síntese com um horizonte emancipatório.
- ✓ Os processos pedagógicos supracitados não são exclusivos dos espaços educativos, mas também são recriados nas instituições, nas organizações, nas ações de luta, em congruência com os postulados de Antônio Gramsci (2014). Assim, podemos pensar no sentido pedagógico da ação de militantes e dirigentes de processos revolucionários, organizações e movimentos sociais e políticos, entre outros (MICHI, AIQUE). E, claro, podem incluir espaços formais e informais de educação, de gestão estatal ou social, como refletiu Paulo Freire (2010) a partir de sua experiência como secretário de educação de São Paulo.

- ✓ A recuperação da concepção marxista do conhecimento como práxis, como prática que visa transformar a realidade, em consonância com a Tese XI sobre Feuerbach: "Os filósofos nada mais fizeram do que interpretar o mundo de várias maneiras, mas a questão é transformá-lo". Dessa forma, o conhecimento não é neutro, mas faz parte da disputa no campo educacional. A seleção dos saberes a ensinar pode ir no sentido da opressão, da resistência ou da emancipação.

Com a experiência brasileira encerrada com o golpe militar de 1964, o pensamento freiriano se espalhou pela América Latina e promoveu novas experiências educacionais, mas que também foram encerradas com novos golpes militares que se espalharam por grande parte da região na década de 1970. Mostrando os espaços educativos como um lugar importante para a difusão e a articulação com diferentes atores. Desta forma, não só transformam os educandos que participam nestes espaços, mas também a organização social e política que os promove, podendo fortalecê-los neste processo.

EJA e Processos Coletivos

As pessoas que frequentam a EJA são cada vez mais jovens, com um historial de expulsão do sistema educativo e que sofrem múltiplas violações de direitos ao longo da sua vida. Neste sentido, Lidia Rodríguez argumenta que o "adulto na educação é um eufemismo que esconde o fato de o destinatário ser um "excluído pedagógico", o que, como sabemos, significa também que pertence a setores sociais subalternos, o que é perfeitamente independente da sua idade cronológica" (RODRÍGUEZ, 1996, p. 6). A prática de EJA tende a ser, então, uma educação compensatória, mais do que uma prática de aprendizagem ao longo da vida, em que os professores não

têm formação específica na modalidade (BLAZICH et al, 2012; PRADEIRO et al, 2019; LORENZATTI, 2007, 2011). Vários autores caracterizam-no como um subsistema heterogêneo em termos da população estudantil, da formação e prática dos seus professores, dos espaços físicos em que ocorre, etc. Os alunos são frequentemente sobrecarregados com trajetórias escolares truncadas, expulsos e marcados por um sentimento de fracasso (BRUSILOVSKY, 2004 e 2008; KURLAT, 2007; LLOSA, 2012). A vulnerabilidade faz parte das múltiplas causas cotidianas do abandono das escolas de EJA: necessidades laborais (maioritariamente informais e em condições de violação dos seus direitos); familiares que necessitam de cuidados (idosos, crianças, doentes, etc.); migração, entre outras.

Em muitos casos, os jovens estudantes são transferidos da escola "normal" para a de crianças e adolescentes diretamente para a escola para jovens e adultos. Não são eles que tomam a decisão, mas as instituições definem por eles. Na maior parte dos casos, esta transferência não é cuidadosa, não é trabalhada previamente e não há diálogo com os alunos (KURLAT, 2007).

Em outros casos, há um período de tempo mais ou menos prolongado entre a frequência do ensino regular e o "regresso à escola" na Educação de Jovens e Adultos. As razões do regresso podem ser variadas. Em muitos casos, a resposta é "ser alguém", como se a não escolarização nos níveis obrigatórios os rebaixasse automaticamente como seres, na sua essência. Outras vezes, sobretudo no caso das mulheres, está relacionado com o desejo de acompanhar os filhos nos seus processos de escolarização. O mercado de trabalho também entra em jogo, na procura de qualificações que lhes permitam aceder a melhores empregos, seja com rendimentos mais elevados, seja com empregos menos precários, seja com acesso à segurança social. Finalmente, no passado recente, muitos planos sociais têm exigido

como contrapartida a conclusão dos níveis de escolaridade obrigatória (BLASICH, 2012; KURLAT, 2007; ITHURALDE e DUMRAUF, 2019, 2021). No entanto, em muitas experiências educativas nos movimentos sociais, o motivo da frequência é baseado no coletivo, no fortalecimento de trajetórias individuais que podem fortalecer o coletivo em seu sentido de pertencimento e identidade, orientar a luta, encontrar-se com mais ferramentas para transformar o território (inclusive o produtivo). Trata-se, portanto, de uma questão importante do trabalho docente, da autoimagem dos alunos, da autoestima e da promoção de laços coletivos num sentido emancipatório, de modo a reforçar a filiação à experiência formativa e a participação ativa na mesma.

Por parte do docente, as razões para trabalhar na modalidade de EJA prendem-se, em muitos casos, com o fato de ser o local onde obtiveram um lugar, que os qualifica para o seu diploma, e que lhes permite organizar melhor o seu tempo ou assumir um lugar suplementar (na medida em que o horário do fim da tarde ou da noite não coincide com o do ensino primário para crianças). Por vezes, está relacionado com a escolha de trabalhar com jovens e adultos em vez de crianças. Nas experiências em movimentos sociais, aparece com força o objetivo de transformar a realidade da educação e fortalecer a organização: por meio da formação de seus membros e também, em experiências abertas à comunidade, pela geração de vínculos entre o movimento social e sujeitos que não pertencem a ele por meio desta oferta educativa (PEREIRA, ITHURALDE, 2015).

Um objetivo da educação transformadora é, portanto, construir ferramentas que promovam uma reflexão crescente sobre a própria prática, uma leitura progressivamente crítica e autônoma do mundo. Paulo Freire nos disse: "não há denúncia verdadeira sem compromisso com a transformação, nem compromisso sem ação"

(2014, p. 98). Assim, como educadores de jovens e adultos, daquelas pessoas cujos direitos foram violados múltiplas vezes, e não apenas na educação, não podemos ter como objetivo mudar apenas o discurso e o pensamento, mas devemos pensar na ação, uma ação que transforme a sociedade. E essa ação, para ter hipóteses de sucesso, deve ser uma ação coletiva, organizada, que responda às estratégias de um grupo social. Desta forma, embora a educação não transforme o mundo, como nos ensinou Paulo Freire, ela transforma as pessoas que vão transformar o mundo. Nomeadamente, gera melhores condições para que elas se organizem.

Bacharelados populares do movimento popular "la dignidad"

O Movimento Popular "*La Dignidad*" - MPLD considera que o principal objetivo dos Bacharelados Populares deve ser o de reforçar a rede organizativa no território, incentivando a adesão de mais camaradas à organização, aumentando a sua capacidade de ação e fortalecendo-a através da formação dos seus militantes de base. Neste sentido, os Bacharelados Populares, doravante denominados BPs, são espaços abertos ao bairro, embora sejam coordenados por membros do MPLD. Têm, portanto, uma dupla função. Por um lado, ser um instrumento de difusão da organização no bairro, aproximando-a de cada vez mais vizinhos para que conheçam as suas ações no território, outros espaços de militância e organização, as suas posições políticas e se formem a partir dos debates como das atividades mais estritamente acadêmicas com uma perspectiva de classe (e fortemente situadas no território em diálogo com uma perspectiva mais global) que aí se realizam.

Processos semelhantes também são realizados por aqueles que passam a integrar esses BPs como coordenadores pedagógicos. Esses

sujeitos, muitas vezes, crescem em consciência coletiva e capacidade de organização em relação ao movimento e, assim, assumem novas tarefas e responsabilidades fora da sala de aula. Essa perspectiva de atuação nos espaços educativos e escolares como iniciadores e/ou articuladores do diálogo da organização com os vizinhos e moradores tem sido amplamente utilizada por outras organizações, como a Frente Sandinista de Libertação Nacional (ARIAS, 1984). Por outro lado, têm a função de formar os militantes que já participam do movimento, que nesses processos constroem visões cada vez mais amplas da realidade e se habilitam a assumir novas e mais complexas responsabilidades dentro da organização.

Essa tarefa, que parece simples, é na verdade muito complexa e exige um grande trabalho regular dos militantes do MPLD que fazem parte desses BPs para que eles não se autonomizem da organização e percam a organicidade em suas atividades cotidianas. Isso é fundamental para a articulação da organização com o bairro e com outros espaços de militância, para que estudantes e coordenadores visualizem constantemente as ações da organização no território diariamente e possam também participar de outros espaços além dos educativos. Este último resulta no crescimento dos militantes do bairro, mas também numa formação mais sólida em análise política por parte destes sujeitos. Para que isto seja possível, o bairro e a organização devem entrar no bacharelado e nas salas de aula, criando assim comunidades de aprendizagem mais amplas do que o próprio bacharelado popular (TORRES, 2004).

Uma questão fundamental nos BPs é a necessidade de enquadrar a esfera educativa como uma esfera de luta. Uma luta pela qual só aprendemos o seu valor na própria luta e ação direta. "As mudanças com que sonhamos são conquistadas através da luta, e na própria luta vamos compreendendo que a única forma de libertação

é disputando o poder. A dimensão pedagógica das lutas é inerente à concepção de Educação Popular, ou seja, se buscamos construir uma dimensão emancipatória devemos ser protagonistas da ação organizada para a transformação da sociedade. Neste ponto, distancia-se das concepções educativas tradicionais, que, nos antípodas desta visão, concebem a ordem, a obediência e a integração social a partir de uma socialização passiva como valores altamente valorizados" (TORRES, 2013; ITHURALDE, PEREIRA, 2015, p. 14).

Nos nossos espaços, a irrupção da luta direta assumiu uma grande dimensão pedagógica e facilitou muitos processos de avanço conceptual. Entre eles, podemos citar: as marchas por títulos, a partilha do espaço com famílias em situação de rua por terem sido despejadas de suas casas por empresários ligados ao ramo imobiliário, a disputa do espaço público por meio da realização de aulas abertas em parques, praças, espaços culturais, a participação em coordenadorias de bairro contra a repressão institucional e o gatilho, a articulação com espaços produtivos do MPLD onde trabalham extrabalhadores desempregados, etc. Estas irrupções, que outros poderiam considerar perturbadoras, foram, pelo contrário, cruciais para a construção de laços de solidariedade, de consciência de classe, de alargamento da dimensão da luta que vai da sala de aula a todo o liceu e daí à organização, ao bairro e ao capital como inimigo de classe.

O MPLD defende que, quando os espaços educativos participam de instâncias de luta social, estas podem ganhar "corpo na vida dos alunos, promovendo uma forte apropriação do projeto político-pedagógico e uma grande marca na subjetividade coletiva" (PEREIRA e ITHURALDE, 2015, p. 15). O valor da luta, da solidariedade e da organização social é aprendido justamente ao

praticá-los de forma autêntica, ou seja, como parte do cotidiano dos alunos (ROTH, 2002).

Ocupar e educar como processos integrados na luta do MST

O MST, oficialmente existe desde 1984, quando ocorreu o primeiro encontro na cidade de Cascavel no estado do Paraná, e seu caráter organizativo a nível nacional está projetado em três objetivos conjuntos: a luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a luta pela transformação social. A luta contra o latifúndio improdutivo e o agronegócio promove ocupações de terra e conseqüentemente novos acampamentos, em que a formação política da base que também é uma base pedagógica (CALDART, 2004; RODRIGUES, NOVAES, 2017). Nesse sentido, o MST tem pensado a participação em instâncias de luta social (como a tomada de terras do latifúndio, as marchas, etc.) como atividades profundamente pedagógicas (CALDART, 2000). Mas, para isso, é necessário também promover reflexões coletivas que possibilitem relacionar as lutas locais a processos históricos mais amplos no tempo e no espaço.

Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST, 2016).

Segundo Rodrigues e Novaes (2017, p. 257),

“desde as primeiras ocupações houve a necessidade de se pensar a questão da escola e da educação para as crianças dos

acampamentos”. Segundo os autores, o MST é o maior movimento social do Brasil com preocupação na educação. Foi no início de 1980 no acampamento Encruzilhada Natalino no estado de Paraná, que iniciava também as preocupações relacionadas à educação das crianças que conviviam no acampamento (CALDART, 2015). Nesse sentido, desde as suas origens, uma das suas características é o trabalho educativo articulado à luta pela terra, aliás, como destaca Zibechi (2005) - numa entrevista realizada a Maria Goreti de Souza em 2005³², “durante as ocupações antes de se fazer uma barraca se instala a escola”.

Pode-se dizer então que a história de criação do MST vincula-se com o processo de educação. Em que o desenho de escola estaria orientado por questões científicas com autonomia e a formas de relacionar o ensino com a realidade do lugar, apoiada na fundamentação de que a educação deveria estar integrada com as questões reais e preocupações da vivência cotidiana (CALDART, 2003). Partindo desse pressuposto, o MST constitui uma educação intencional, uma proposta pedagógica de se pensar um conteúdo que integre com o trabalho.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a

32 SOUSA, Maria Gorete. Doutora em Educação. Fez parte da Direção Nacional do MST. ENTREVISTA. Luta pela terra: além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras. Edição especial. São Paulo: IBASANET, 2005. Disponível em: <<http://www.alasbarricadas.org/forums/viewtopic.php?f=24&t=44952>> Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história. (CALDART, 2003, p. 51).

Nessa lógica, a pedagogia dos Sem Terra voltada a teoria e a prática são traços do processo histórico de luta do movimento social. Sendo que para desafiar a concentração da terra e latifúndio improdutivo através da reforma agrária, é necessária a compreensão histórica da luta pela terra que antecede a formação do MST. Assim, alguns trabalhos com respeito à compreensão sobre a prática educativa são considerados como a própria formação cultural do MST desde a perspectiva de Caldart (2000, 2014), e desde os entendimentos de Rodrigues (2003) e de Paula e Savieli (2012), como processo único que se apoia na pedagogia da alternância como uma metodologia de estudo. O caráter educativo do MST nos pressupõe a dimensão educativa de organicidade, do trabalho e na relação entre teoria e prática. Isto é, “a inserção dos educandos que continuam em outras estruturas organizativas do MST [...], e sobretudo, nos processos produtivos, econômicos, políticos, culturais e educacionais”, a necessidade de “produzir condições materiais para garantir sua existência e a produção social”, e “enquanto intencionalidade pedagógica de formação e estratégias metodológicas” (LIMA et al, 2015, p. 197 - 206).

Contudo, os processos educativos complexifica as dimensões de formação política e também a dimensão escolar, desde muito antes da criação do setor de educação do MST, em 1987, para buscar atender a necessidade da continuidade da luta e o atendimento a questões históricas como a de exclusão do acesso à escola nos acampamentos e assentamentos, demonstra o trabalho constante pelo movimento em seu conjunto (CALDART, 2015; TIEPOLO, 2015).

Em complementação Correia (2008) traz que embora o acesso à educação seja direito de todos, é preciso se organizar e transformar esse desejo em ações no sentido de promover a busca por esse objetivo.

O esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares é uma ferramenta político-pedagógica e qualifica para a luta de classes elevando seu nível de consciência, convertendo em ações concretas, (PALUDO, 2015; HURTADO, 1993) pois não adianta o discurso revolucionário com uma prática reacionária, de nada adianta uma proposta revolucionária se nossa prática é a que atende a classe que oprime, não é o discurso que diz se a prática é válida; é a prática que diz se o discurso é válido ou não (PELOSO, 2012). A EJA na perspectiva da Educação Popular busca construir espaços para troca de conhecimentos para transformar a realidade, ajudar na construção e propor estratégias de organização popular para enfrentar os desafios ligados ao cotidiano. Nesse sentido resgatamos como surgiu a EJA no MST.

Nos anos de 1996 e 1997, o MST assina seu primeiro convênio de EJA com o MEC, que abrangeu 500 turmas de alfabetização, formando e capacitando mais de 500 monitores. Essa parceria com foi importante para avançar com os processos de alfabetização nos espaços de acampamentos e assentamentos Sem Terra. Nos anos de 1995 e 1996 tivemos outras duas parcerias que abrangeu 100 turmas de EJA através da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e a Universidade Federal de Sergipe (UFSE) que assinou um convenio com o MST. Aqui o movimento já enfrentava o analfabetismo através de duas frentes: a frente pedagógica com o processo de elaboração de uma proposta própria de educação de jovens e adultos do MST e a frente política que trouxe a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização - educação de jovens e adultos (MST, 2003).

No ano de 1997 no que se refere a alfabetização, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que proporcionou compartilhar diversas trocas de experiências de EJA que ocorria em todo país, também nesse período despontou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi consequência da organicidade dos movimentos populares do campo que fizeram diversas lutas, e que através das parcerias possibilitou avançar nos processos de alfabetização. Contudo, o MST compreende que a prática política e a pedagógica não é somente alfabetização, apesar de o principal ponto ser a alfabetização, tem que se pensar também na pós alfabetização e na escolarização de jovens e adultos. Ainda nesse período teve a parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o MEC, que fomentava a criação de 680 turmas de alfabetização envolvendo dez mil educandos (MST, 2003).

Comprendemos que nossa prática política e pedagógica com as turmas de EJA não é só trabalho de alfabetização. É "Educação de Jovens e Adultos" e passamos a assumir de fato esta denominação. Levamos em conta as seguintes razões: para entrar em sintonia de linguagem com os demais esforços nesta frente que estão acontecendo hoje no mundo inteiro; para alertar a nós mesmos que, embora a nossa prioridade atual seja a alfabetização propriamente dita, há outros passos a dar no campo da pós-alfabetização e da escolarização de jovens e adultos de nossos assentamentos e acampamentos", a concepção entendimento de que a educação é um processo de formação humana, através do diálogo, para aprender a aprender da vida em coletivo e da realidade do campo, para entender que o MST é nossa maior escola e que o coletivo é nosso maior educador (MST, 2003).

A partir de 2007 teve a campanha Nacional de Alfabetização no MST - “Todos e Todas Sem Terra Estudando”, onde esse tinha como objetivo combater o analfabetismo nos territórios de reforma agrária, o movimento tem a finalidade de, através de campanhas e parcerias, proporcionar que todos que sejam acampadas e assentados possam ter acesso à educação.

Leitura e Escrita no Processo da EJA

Na perspectiva sociocultural, a língua é um campo de contestação, e não apenas um mediador da aprendizagem e um suporte do pensamento. Existem formas legitimadas de utilização da língua, cuja legitimidade é conseguida como resultado de lutas de classificação social, através das quais setor(es) consegue(m) impor a sua visão particular como visão universal. Assim, na diversidade de usos sociais da linguagem, nem todos são valorizados da mesma forma, mas as pessoas são hierarquizadas de acordo com a forma que utilizam. Paulo Freire (1977) ensinou-nos, a propósito da sua experiência na Guiné-Bissau, que ter mantido o português como língua do sistema educativo significava continuar a promover a ingerência do colonizador entre os que frequentavam os seus centros educativos.

Assim, o processo de aprendizagem (coletiva e social) do sistema de escrita abre-se, em posições críticas, a uma leitura e transformação do mundo, da realidade dos alunos e das suas comunidades. De acordo com Kurlat (2020), existem marcas de exclusão e de ensino que operam como obstáculos na aprendizagem da leitura e da escrita. As primeiras se corporificam como marcas nas pessoas, marcas de sua história e experiências sobre as quais constroem uma visão de si mesmas na qual atribuem a responsabilidade (“culpa”)

pelo "fracasso", por não saber ler e escrever, o que gera sentimentos de vergonha e inibição para enfrentar processos de aprendizagem. Estes últimos contam como construíram uma ideia do que é a leitura e a escrita em experiências educativas passadas e presentes, muitas vezes ideias distorcidas sobre estes processos, por exemplo, tendo produzido o preconceito de que ler equivale a decifrar, a saber nomear letras e depois juntá-las.

Esse “culto das letras”, como denominado por Kurlat (2020), funcionam como barreiras a novos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, barreiras que podem ser tidas em conta na planificação do ensino, para gerar situações que promovam a reflexão sobre essas marcas, tornando-as conscientes e problematizando-as como forma de as transformar. Desta forma, pretende-se entrelaçar os processos psicossociais anteriores, onde se construíram hábitos, esquemas de percepção, sentimento e ação sobre a realidade em torno do que significa ler e escrever e a relação pessoal com o conhecimento sobre a leitura e a escrita, com processos didáticos que promovam a transformação desses esquemas.

A distribuição desigual nas sociedades e regiões do mundo foram (e ainda hoje são) resultantes de processos heterogêneos. O reconhecimento do direito à educação de cada país é condição necessária, mas insuficiente para sua garantia, que depende da forma como a cidadania se realiza em cada contexto, como resultado dos conflitos e consensos sociais que se estabelecem em cada momento histórico determinado.

Segundo Galvão e Di Pierro (2007) trazem em seus estudos pontos que ligam o analfabetismo à exclusão social, porém o analfabeto não é visto pela expressão de processos de exclusão social ou violação de direitos coletivos, mas pela experiência individual de descaminho ou desastre, cometidos por diversas ocorrências como

discriminação e humilhação, junto com sofrimentos e, acompanhadas por sentimento de culpa e vergonha. Os poucos escolarizados se submetem às normativas dominantes, e são consideradas pessoas desprestigiadas, os constrangimentos e a vergonha os tornam inseguros. Ainda segundo as autoras a autoestima do analfabeto vai se esvaindo quando esse recebe discriminação ou é constrangido, se deteriora.

Sendo assim, para retornar à escola, jovens e adultos têm de romper com os obstáculos preconceituosos, regularmente transpostos, almejando um grande desejo de aprender. Contudo, a aprendizagem precisa ser fomentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos.

Considerações Finais

Ao longo do texto, trazemos elementos relacionados à educação a partir das relações estabelecidas na EJA, atuando na formação humana através dos princípios humanizadores que conformam a reivindicação de luta de classes, sendo que a educação humanista, libertadora, tem trajetória de debate desde os processos revolucionários e que se projetam na luta latino-americana.

Entendemos que a educação tem um papel fundamental, pois, além de proporcionar a alfabetização das crianças, jovens e adultos ela também contribui com formação política proporcionando a organicidade dos sujeitos para novas conquistas, principalmente nas buscas por novos conhecimentos, sendo esse capaz de lidar com diferentes situações e desafios que possam exigir tomadas de decisões nos territórios.

Reforçamos que a EJA na concepção das organizações sociais é trabalhada para a transformação a partir dos valores que contribuem para seu crescimento formando um sujeito crítico da realidade, trazendo uma nova pedagogia, com novas formas de educar, trabalho prático, fundamentos baseados nos contextos social, técnico e científico em que desenvolviam atividades cotidianas, tratando a realidade onde cada educando vive com propósito de contribuir para uma sociedade mais justa. E sim, é possível transformar a realidade em que vivemos através da educação.

Sendo assim, a EJA quando desenvolvida numa perspectiva de lutas de classes, cria um vínculo contra hegemônico; sua concepção é para formação da vida e carrega consigo elementos de articulação entre “educação e luta política; educação e classe social; educação e conhecimento; educação e cultura; educação e ética; e entre educação e projeto de sociedade” (PALUDO, 2015, p. 228).

Fomenta diálogos entre o conhecimento científico e o acúmulo do nosso conhecimento através dos tempos, uma herança que deve ser compartilhada, como o chamado de conhecimento popular e que é adquirida ao longo dos anos em nossas experiências de vida. Essas trocas de experiências ao ser compartilhadas são um ponto fundamental para que possamos compreender a realidade, pois, “quem não sabe, é como quem não vê”. E quem não compreende a realidade, não tem a capacidade de transformá-la.

Referências

CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 11. **Educação de Jovens e Adultos. Sempre é tempo de aprender.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1984-2004. 20 anos de luta por um Brasil sem Latifúndio!

CALDART, Roseli Salete. MOVIMENTO SEM TERRA: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, Jan./Jun. 2003, p. 50-59

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra /** Roseli Salete Caldart – 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000^a. p. 315-405

CALDART, Roseli Salete. Reforma Agrária Popular e Pesquisa: desafios de conteúdo e forma de produção científica. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO Paulo. (Org.): **MST, Universidade e Pesquisa.** Editora Expressão Popular, São Paulo, 2014, p. 137-169

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina. **Movimiento Sin Tierra y Educación. Educación: lo público, lo privado y lo común.** Revista Contrapunto. Debates en movimiento. Volume 6. 2015. p. 161-169

CORREIA, Cristiane da Silva. **MST E EDUCAÇÃO:** Discursividade sobre uma concepção de educação integral. I Simpósio Mundial de Língua Portuguesa SIMELP, São Paulo. 2008. 17 p.

FREIRE, P. **La educación en la ciudad.** México: Siglo XXI, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GRAMSCI, A. **Antologia**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

HURTADO, C. N. **Educar para transformar, transformar para educar**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KURLAT, M. Enfoques Y Debates En Torno A Los Procesos De Alfabetización En Personas Jóvenes Y Adultas: revisión Actualizada. In: **Revista Plurais**. Salvador, v. 5, n. 3, p. 46-72, set./dez. 2020

LIMA, Aparecida do Carmo et al. Reflexões sobre a educação profissional em Agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan; BATISTA, Eraldo Leme. (Org.) **Movimentos Sociais, Trabalho Associado e educação para além do Capital**. 2.ed. São Paulo, 2015. p. 191-216.

MICHI, N. **Movimientos campesinos y educación**: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC. Buenos Aires: El Colectivo, 2010. 432p. (Orlando Fals Borda, n. 1)

MST. Educação. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>
Acesso em: 15 mai.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

PAULA, Adalberto Penha de; SAVELI, Esméria de Lourdes. **A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o**

projeto educativo do MST. Revista Diálogos. V 17, N 1. 2012. p. 17-25.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis / Ranulfo Peloso (Org). - 1ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2012. 152p.

PEREIRA, M.; ITHURALDE, R.E. **Educación Popular y Territorio. Notas y reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular “La Pulperia”**. In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan. **Notas sobre movimentos sociais e educação**: desafios da luta entre capital e trabalho na realidade brasileira. In: PIRES, João Henrique et al. (Org.) *Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia*. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Proposta educativa do MST**: uma tentativa de afirmação frente a história de negação da educação das classes populares. Revista GUAIRACÁ. nº19. 2003, p. 89-108.

RODRÍGUEZ RUEDA, Á. **Lecciones de una didáctica comunitaria e intercultural de una enseñanza de las ciencias naturales y sociales en las escuelas indígenas del Cauca y el Amazonas (Colombia)**. Colombia: Fundación Caminos de Identidad, s.d. 2009

ROTH, WM. **Aprender ciencias en y para la comunidad**. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2002.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **Paulo Freire e a luta pela educação no MST**. 2015.

TORRES, A. C. A Educação Popular como prática política-pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TORRES, R. M. **Comunidad de Aprendizaje. Presentado en Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje**, Barcelona. 2004.

ZIBECHI, Raúl. Os movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. (org). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 198-207.

