



JOAQUIM BEZERRA LIMA

A Pedagogia do MST na Jornada de Alfabetização do Maranhão: os elementos e as contribuições para uma educação emancipatória no município de Governador Newton Bello

São Paulo – SP
2020

JOAQUIM BEZERRA LIMA

A Pedagogia do MST na Jornada de Alfabetização do Maranhão: os elementos e as contribuições para uma educação emancipatória no município de Governador

Newton Bello

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Território, Educação e Cultura”. Orientador: Dra. Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

São Paulo – SP

2020

Lima, Joaquim Bezerra.

- L732 A Pedagogia do MST na Jornada de Alfabetização do Maranhão : os elementos e as contribuições para uma educação emancipatória no município de Governador Newton Bello / Joaquim Bezerra Lima. – São Paulo, 2020.
187 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), São Paulo, 2020.

1. Geografia rural. 2. Desenvolvimento rural – Brasil. 3. Educação de jovens e adultos – Maranhão. 4. Trabalhadores rurais – Educação – Maranhão. 5. Movimentos sociais rurais – Maranhão. 6. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. I. Título.

CDD 379.173

JOAQUIM BEZERRA LIMA

A Pedagogia do MST na Jornada de Alfabetização do Maranhão: os elementos e as contribuições para uma educação emancipatória no município de Governador

Newton Bello

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Território, Educação e Cultura”. Orientador: Dra. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes. .

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvia Aparecida de Sousa Fernandes, Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof^a. Dr^a. Zaira Sabry Azar Universidade Federal do Maranhão, São Luís –MA

Prof. Dr. Vitor Machado Universidade Estadual Paulista – UNESP.

São Paulo – SP, 18 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho a todo o conjunto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial a todas as mulheres e homens que fizeram da Jornada de Alfabetização do Maranhão um instrumento de emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, por manter um programa de tamanha importância para a formação de sujeitos da América Latina.

À Escola Nacional Florestan Fernandes, pelo ambiente formador e conscientizador que oferece ao povo que luta e sonha com a transformação social.

À minha turma com quem vivenciei muitos momentos de alegria e produção do conhecimento.

À Brigada de Alfabetização Salete Moreno, pela convivência e luta por uma educação transformadora. À toda minha família por compartilhar comigo esse momento de grande importância para minha formação militante.

À todas as mulheres e homens, alfabetizados, alfabetizadores e coordenadores de turmas que participaram da Jornada de Alfabetização do Maranhão.

Foram plantadas sementes de uma educação libertadora, e podemos afirmar que a contribuição desta vivência política, cultural e pedagógica não se limitou ao programa Sim, eu posso!, mas foi mediadora da apropriação de uma filosofia educacional estudada e, uma exigência prática por inteiro vinculada ao lugar, à leitura de mundo, aos sonhos e à luta dos oprimidos, analfabetos desses oito municípios, sendo marcante e notável a dedicação e superação de limites em suas práticas pedagógicas como um imperativo desta experiência. Pois, como nos diz a música composta nessa primeira fase da Jornada: “Analfabeto tem cor, território e classe”. (BERNAT et al, 2019, p. 99).

RESUMO

A pedagogia construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao longo de sua história constitui-se como um instrumento da educação que propõe um processo de luta política pautada no campo de reivindicação da luta dos movimentos sociais do campo, fundamentada prática e teoricamente nos princípios da educação popular. Se constitui como um elemento imprescindível para o processo da formação de sujeitos de transformação. Sua base política e pedagógica está ancorada na luta da classe trabalhadora que busca transformar a realidade na perspectiva de construção de uma sociedade com dignidade e justiça social. A Jornada de Alfabetização do Maranhão, conduzida política e pedagogicamente pelo MST, tem se apresentado como resultado da construção coletiva desse Movimento Popular que aglutina todo o processo construído pelos movimentos socioterritoriais de luta pela educação, assumindo o compromisso de que a educação do campo deve pautar-se na construção de uma educação que contribua com os processos de luta dos povos do campo e da cidade, assumindo a posição enquanto classe, e propondo as diretrizes de como fazer uma educação que dê conta de formar o sujeito capaz de intervir no processo de transformação da realidade. Considerando essas premissas, esta pesquisa teve por objetivo analisar a proposta pedagógica da Jornada de Alfabetização do Maranhão e a execução deste projeto no município de Newton Bello – MA visando identificar de que modo a territorialização desta política educativa contribuiu para a emancipação dos sujeitos que participaram deste processo. A pesquisa participante é a metodologia que define os percursos desta pesquisa. Foram analisados os documentos da Jornada de Alfabetização, tais como registros dos coordenadores feitos ao longo do processo de ensino, lei estadual que institui a Jornada, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes do projeto e questionários respondidos pelos egressos que participaram da Jornada no município de Newton Bello. Como resultado, podemos afirmar que a educação do campo em seu caráter de educação popular contribuiu para a emancipação dos egressos da Jornada. Identificamos na pesquisa, uma educação que se propõe como possibilidade de ruptura tanto das questões pedagógicas, quanto do imaginário de uma sociedade que propõe igualdade e justiça social.

Palavras-chave: Educação popular; Educação de Jovens e Adultos; Emancipação; Transformação social

ABSTRACT

The pedagogy built by the Movement of Landless Rural Workers (MST) throughout its history, constitutes itself as an instrument of education that proposes a process of political struggle based on the field of struggle of social movements in the countryside, grounded practically and theoretically in the principles of popular education, constitutes an indispensable element for the process of formation of subjects of transformation. Its political and pedagogical basis is anchored in the struggle of the working class that seeks to transform reality in the perspective of building a society with dignity and social justice. The Maranhão Literacy Day, conducted politically and pedagogically by the MST, has been presented as a result of the collective construction of this Popular Movement that brings together the whole process built by the socio-territorial movements of struggle for education, assuming the commitment that rural education must guide the construction of an education that contributes to the struggle processes of the people of the countryside and the city, assuming the position as a class, and proposing guidelines on how to make an education that is capable of forming the subject capable of intervening in the process of transformation of reality. Considering these premises, this research aimed to analyze the pedagogical proposal of the Maranhão Literacy Day and the execution of this project in the municipality of Newton Bello-MA aiming to identify how the territorialization of this educational policy contributed to the emancipation of the subjects who participated in this process. Participatory research is the methodology that defines the paths of this research. The documents of the Literacy Day were analyzed, such as records of the coordinators made throughout the teaching process, state law that institutes the Day, in addition to semi-structured interviews conducted with the project teachers and questionnaires answered by the graduates who participated in the Day in the municipality. Newton Bello. As a result, we can affirm that the education of the countryside in its character of popular education contributed to the emancipation of the graduates of the Day. In the research, we identified an education that is proposed as a possibility of breaking both pedagogical issues and the imaginary of a society that proposes equality and social justice.

Keywords: Popular education; Youth and Adult Education; Emancipation; Social transformation.

RESUMEN

La pedagogía construida por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) a lo largo de su historia, se constituye como un instrumento de educación que propone un proceso de lucha política basado en el campo de reclamar de los movimientos sociales en el campo, basado práctica y teóricamente en el principios de la educación popular, constituye un elemento indispensable para el proceso de formación de sujetos de transformación. Su base política y pedagógica está anclada en la lucha de la clase trabajadora que busca transformar la realidad en la perspectiva de construir una sociedad con dignidad y justicia social. El Día de la Alfabetización de Maranhão, realizado política y pedagógicamente por el MST, se ha presentado como resultado de la construcción colectiva de este Movimiento Popular que reúne todo el proceso construido por los movimientos socio-territoriales de lucha por la educación, asumiendo el compromiso de que la educación rural debe guiar la construcción de una educación que contribuya a los procesos de lucha de la gente del campo y la ciudad, asumiendo la posición como clase y proponiendo pautas sobre cómo hacer una educación que sea capaz de formar el sujeto capaz de intervenir en el proceso de transformación de la realidad. Teniendo en cuenta estas premisas, esta investigación tuvo como objetivo analizar la propuesta pedagógica del Día de la Alfabetización de Maranhão y la ejecución de este proyecto en el municipio de Newton Bello-MA con el objetivo de identificar cómo la territorialización de esta política educativa contribuyó a la emancipación de los sujetos que participaron en este proceso La investigación participativa es la metodología que define los caminos de esta investigación. Se analizaron los documentos del Día de la Alfabetización, como los registros de los coordinadores realizados a lo largo del proceso de enseñanza, la ley estatal que instituye el Día, además de entrevistas semiestructuradas realizadas con los maestros del proyecto y cuestionarios respondidos por los graduados que participaron en el Día en el municipio. Newton Bello. Como resultado, podemos afirmar que la educación del campo en su carácter de educación popular contribuyó a la emancipación de los graduados del día. En la investigación, identificamos una educación que se propone como una posibilidad de romper los problemas pedagógicos y el imaginario de una sociedad que propone la igualdad y la justicia social.

Palabras clave: Educación popular; Educación de jóvenes y adultos; Emancipación; Transformación social.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
AESCA	Associação Estadual de Cooperação Agrícola
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamentos do Maranhão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBs	Comunidade Eclesiais de Base
CEFET – MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEPIS	Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
DOEBECs	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão
FSADU	Fundação Sousândrade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográfico
JUC	Juventude Universitária Católica
LDEBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCdoB	Partido Comunista do Brasil

PDT	Partido Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
STTRs	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE GRUPOS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA VIDA	24
2.1	O papel da escola na tarefa da educação.....	31
2.2	A luta por uma escola que eduque para a transformação.....	46
3	A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELO MST: DISPUTA DE PROJETO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS.....	54
3.1	Raízes da concepção da educação do MST.....	54
3.2	O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a educação.....	59
3.3	Práticas de educação escolar para a transformação.....	71
4	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA.....	85
4.1	Primeiro marco referencial – o analfabetismo na população brasileira.....	85
4.2	Segundo marco referencial – a história da EJA no Brasil.....	91
4.3	Terceiro marco referencial – a interrupção das perspectivas de construção da EJA emancipadora.....	99
4.4	O quarto marco referencial – a retomada da luta dos movimentos sociais e da luta pela EJA no Brasil.....	103
5	O ESTADO DO MARANHÃO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS’	112
5.1	O contexto de exclusão e a educação escolar no Maranhão.....	118
5.2	O projeto João de Barro.....	127
6	A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO: EXPRESSÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	134
6.1	O “Sim, eu posso” e as experiências no Maranhão.....	140
6.1.1	A Jornada de Alfabetização do Maranhão.....	145
6.2	A Jornada de Alfabetização no município de Governador Newton Bello.....	156
6.3	O valor emancipador na ação de alfabetização de jovens e	

	adultos.....	163
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
8	REFERÊNCIAS.....	181
9	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO.....	183
10	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALFABETIZADORES E COORDENADORES DE TURMAS.....	185
11	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EDUCANDOS.....	187

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na Jornada de Alfabetização do Maranhão, tem como objetivo identificar os elementos de uma educação para a emancipação humana, considerando a experiência da Jornada de Alfabetização do Maranhão. O local da pesquisa é o município Newton Bello, um dos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano do estado.

A pesquisa foi realizada como parte das atividades do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América e Caribe (TerritoriAL), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, IPPRI, em São Paulo.

A motivação para o estudo e a análise desse objeto de pesquisa surge a partir de uma trajetória histórica de vivência e do envolvimento na luta dos sujeitos do campo que, organizados em Movimentos Sociais que lutam para a construção de uma realidade política, cultural, social e econômica, em contraposição ao projeto de desenvolvimento implementado pelo sistema capitalista, voltada para a realidade da classe trabalhadora, ancorada no compromisso com propostas de uma educação que contribuam no desenvolvimento de mulheres e homens do campo, com vista num processo de emancipação de sujeitos que contribuem para a transformação social.

Essa trajetória histórica de que tratamos tem como elementos que a constituem fatos históricos e organizativos marcados por processos que envolvem movimentos migratórios da família, histórico de negação de acesso às políticas públicas e vivências em contextos permeados por intensos processos de luta camponesa¹ para assegurar o direito de viver e de produzir a vida a partir do campo como território de disputa.

Nasci de uma família que migrou do estado do Ceará para o Maranhão na

¹ Camponesa – usamos o termo camponês, para designar um conjunto de sujeitos que produzem quase que integralmente as dimensões da vida humana no contexto do campo. Para isso, tomamos, portanto, como base para o uso desse termo, referência trazida por CALDART, (ORG) (2012, P.115), “Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (Costa, 2000, p. 116-130).

década de 1950, meu pai aos 14 anos, trazido por sua família, chegou ao Maranhão fugindo da seca que assolava o Ceará naquele período; minha mãe, também com sua família, chegou ao Maranhão em 1958, meus pais se conheceram e casaram no ano de 1961. Como sou o sexto, de oito filhos do casal, quando eu nasci, meu pai e minha mãe já possuíam uma parcela de terra que compraram de um posseiro, e a comunidade onde nasci e me criei era formada de uma única família, a do meu pai. Movidos pela influência forte do catolicismo, meu pai era dirigente da igreja católica de nossa comunidade e minha mãe catequista.

A cidade de Lago do Junco, onde nasci e me criei, foi, sobretudo na década de 1980, palco de muitas lutas pela terra, que era, na sua grande maioria, de posseiros instalados na terra que antes não tinha dono, mas que, com o processo de grilagem, passou a ter e, a partir desse período, a ser definida como propriedades privadas. A Igreja católica da qual pertencíamos, foi incisiva naquela época na defesa do direito dos trabalhadores posseiros. Meu pai e meus tios, detinham a propriedade de terra e mantinham posição defendida pela União Democrática Ruralista (UDR)² em ascensão no período, o que fez meu pai deixar de ser dirigente da igreja católica de nossa comunidade. No entanto, nós, os filhos, já estávamos convictos de que lutar para transformar a realidade era o caminho que nos orientava.

Pela nossa relação luta com os ideais da igreja católica daquele contexto e daquela época, meu irmão mais velho ganhou uma bolsa de estudos da igreja católica para estudar na Escola Família Agrícola (EFA)³ do município de Olivânia, no estado do Espírito Santo, que desenvolvia a pedagogia da alternância e mantinha forte vínculo com as lutas dos sujeitos do campo. Esse fato contribuiu muito para a minha decisão de que a luta pela democratização do acesso à terra era necessária e pelas relações que estabelecemos com os movimentos de luta pela terra, a partir das relações construídas por esse meu irmão, acabei sendo selecionado para atuar em

² União Democrática Ruralista (UDR), criada em princípios da década de 1980 pelos latifundiários para se contrapor à retomada da luta pela terra desencadeada pelos movimentos do campo como o MST. De acordo com Caldart (org.) (2012, p. 499), os latifundiários se articularam politicamente e de forma armada para combater os movimentos e as lutas sociais. Criaram a União Democrática Ruralista (UDR), que atuou intensamente para que o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) jamais fosse implantado.

³ As Escolas Famílias Agrícolas são experiências de escolas que nascem na Europa, com o objetivo de ofertar por meio da pedagogia da alternância a possibilidade de estudos para jovens que viviam no campo. A primeira experiência surge na década de 1930, na França, com o nome de Casas Familiares Rurais (CRF) e depois, ao chegar na Itália, passa a ser denominada de EFA. Conforme o que levantamos, essa experiência chega no Brasil na década de 1960, ligada às organizações de base, sobretudo as organizadas pela igreja católica.

uma equipe de assistência técnica nas áreas de assentamento do MST no ano de 1996.

Com formação em nível médio em magistério, logo fui me envolvendo com as lutas por educação no Assentamento Diamante Negro Jutay, onde fui diretor da escola e ingressei, em 1998, no primeiro curso superior de pedagogia, curso que se denominou e propagou-se “Pedagogia da Terra” pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Fruto da luta do MST, que resultou na conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no primeiro curso superior em pedagogia para formação de sujeitos do campo. Também por meio do PRONERA, em 2003, ingressei no curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento, realizado pela Universidade de Brasília (UnB).

Em 2004, quando o governo cubano ofereceu ao MST o programa “Sim, eu posso”, para o desenvolvimento da alfabetização de adultos, o Movimento delegou a mim e a uma companheira do estado de Santa Catarina a tarefa de viajar até Cuba para conhecer o projeto e contribuir com a educação do mesmo para a implementação no Brasil. Pela militância no MST e por conhecer o projeto desde sua origem para o Brasil, fui convidado a fazer parte da coordenação política pedagógica da Jornada de Alfabetização do Maranhão. É, portanto, essa trajetória que me leva ao Mestrado no Programa TerritoriAL.

As duas primeiras fases da Jornada de Alfabetização do Maranhão foram realizadas por meio da parceria entre o Governo do Estado do Maranhão, na gestão 2016 a 2018 do atual governador Flávio Dino, e o MST. Essa parceria constituiu-se como uma das ações da alfabetização de adultos dentro do Plano Mais IDH do governo do estado, e teve com o objetivo a alfabetização de jovens adultos nos municípios com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano do Estado do Maranhão.

Para sua realização com base nos princípios da pedagogia do MST, foi organizado todo um processo de formação continuada de alfabetizadoras e alfabetizadores, coordenadoras e coordenadores de turmas, numa perspectiva da educação popular e da Pedagogia do MST, com vista em assegurar os princípios de uma educação que fosse além do processo de alfabetização, ou seja, que contribuísse também com elementos que ajudassem na conscientização dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa dissertativa caracterizou-se como participante, com base em

metodologia de análise documental e análise das narrativas dos envolvidos. Foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema da pesquisa e análise dos dados e resultados quantitativos obtidos na Proposta Pedagógica da Jornada de Alfabetização do Maranhão. As análises qualitativas dos relatos detêm-se ao processo de alfabetização de jovens e adultos buscando os elementos de uma educação que numa perspectiva da classe trabalhadora se propõe como instrumento de transformação social, política, cultural e econômica dos sujeitos envolvidos, tendo como base da pesquisa de campo o município de Newton Bello.

É importante destacar que a Jornada de Alfabetização do Maranhão que se constituiu como objeto de nossa análise, foi uma ação realizada, até o presente momento, em duas fases, com públicos de alfabetizandas e alfabetizandos diferentes em cada uma delas, mas, em municípios onde aconteceu as duas fases, muitas alfabetizadoras e alfabetizadores, coordenadoras e coordenadores atuaram nas duas, sendo a primeira realizada entre 2016 e 2017, e a segunda 2017 e 2018, o que permitiu para aos profissionais da educação que atuaram nas duas fases uma maior aproximação da proposta pedagógica desenvolvida.

Neste estudo, os dados abstraídos através da metodologia que utilizamos na pesquisa nos apontam que a pedagogia utilizada pelo MST no desenvolvimento da referida ação pode ser considerada como uma semente que contribuiu para a expansão dos princípios políticos e pedagógicos da educação do campo na perspectiva da educação como elemento da luta de classes, já pautada pelos movimentos sociais do campo, principalmente pelo MST, nas últimas décadas no Brasil.

Destacamos como caráter importante no que tratamos aqui como sendo semente de expansão da construção da educação do campo, o pressuposto de que a pedagogia do MST tem se desenvolvido mais especificamente em territórios camponeses onde o mesmo está organizado, e que tem buscado construir uma nova perspectiva no sentido de ter a educação como um instrumento para a formação de sujeitos de transformação, no que tange à socialização das ideias de construção de uma educação emancipadora e libertadora, expressão das lutas da classe trabalhadora que se opõem ao projeto do capital.

Destacamos a importância desta ação, considerando que ela se realizou nos municípios mais pobres do estado do Maranhão tomando como base os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), realizado pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e as características de domicílios, que apresentam um grande contingente de suas populações com perfil camponês. Identificamos na investigação, uma educação que se propõe como possibilidade de ruptura tanto das questões pedagógicas, quanto do imaginário de uma sociedade com mais igualdade e justiça social.

Essa nossa afirmação se funda principalmente no fato de que a Jornada de Alfabetização do Maranhão desenvolveu-se com um público que não faz parte da base organizada do MST e também por estar nas áreas urbanas dos pequenos municípios maranhenses, territórios esses, que não estão inseridos na discussão da educação do campo em construção pelos movimentos sociais, em debate nas últimas décadas no Brasil.

Pelo que pudemos observar neste estudo, há elementos que indicam as contradições presentes na ação da Jornada de Alfabetização do Maranhão, uma vez que é uma ação governamental desenvolvida pelo estado, que se configura atualmente como um instrumento do desenvolvimento do capitalismo, é contraditória com o que a Jornada propõe: uma perspectiva de uma educação emancipadora dos sujeitos.

Vale, portanto, considerar, que a Jornada de Alfabetização do Maranhão, consiste apenas em uma das ações no campo da alfabetização de jovens e adultos que compreende o plano de ação do governo estadual para elevação do IDH dos municípios maranhenses. O Estado desenvolve também a ação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do governo federal, o que para nós, indica não haver por parte do governo, uma segurança em estabelecer com o MST uma ação educacional que universalize nos territórios a proposta de educação do movimento, que se apresenta como práticas de uma educação emancipadora e comprometida com um processo que possa contribuir com a formação da consciência dos que nela se envolvem.

Esse estudo, nos colocou mais cientes de que na história política do estado do Maranhão, a oligarquia Sarney dominou o estado por um longo período que se estendeu desde a metade dos anos de 1960 e alcançou quase toda a primeira década dos anos 2000 sempre utilizou as estratégias do assistencialismo para manter a condição de dominação sobre grande parte do povo, mantendo alto grau de empobrecimento de grande parte de seus municípios. A primeira ruptura política eleitoral que tirou essa oligarquia do poder, só viria ocorrer com a eleição do governador Jackson Lago do Partido Democrático Trabalhista (PDT) em 2006, mas

que teve seu mandato ceifado por um golpe arquitetado pela oligarquia Sarney que levou a justiça eleitoral em 2008.

Identificamos também que, mesmo nesse curto período no poder, o governador Jackson Lago foi também fundamental para a criação de alternativas populares em vários campos da política maranhense, é, portanto, nesse período que se tem a primeira experiência de parceria entre o governo do estado e o MST para o desenvolvimento de ações de alfabetização de jovens e adultos, tendo como base pedagógica, a pedagogia do MST. Nesse período do governo de Jackson Lago, ocorreu a Campanha de Alfabetização “Sim, eu posso” e Círculos de Cultura, desenvolvida nas áreas de assentamentos e acampamentos da base organizada do Movimento.

O outro momento de ruptura política eleitoral no Maranhão ocorreu em 2014, com a eleição do atual governador Flavio Dino do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que, ao se aproximar do campo popular, propõe o desafio ao MST para a retomada do que ocorrera no governo Jackson Lago, agora estendendo a abrangência da ação para além das áreas de atuação do MST, atuando tanto no campo quanto nas cidades dos municípios mais empobrecidos do Maranhão. A ação ressurge agora com a denominação de Jornada de Alfabetização do Maranhão⁴, e vai num primeiro momento (2016/2017) ser desenvolvida como ação piloto em oito municípios⁵ e, depois do resultado positivo nesses primeiros municípios, ampliou-se em 2017 e 2018 para quinze municípios⁶ maranhenses do Plano de Ação Mais IDH do governo Flavio Dino.

Sob a coordenação política, pedagógica e metodológica do MST, a Jornada de Alfabetização do Maranhão pode ser considerada como uma das ações em que a Pedagogia do Movimento é implementada fora da base organizada, acampamentos e assentamentos de reforma agrária organizados pelo MST. O caráter da proposta pedagógica da Jornada de Alfabetização do Maranhão carrega em si, conforme

⁴ A mudança na denominação de Campanha em 2007 para Jornada em 2016, pelo que levantamos junto à coordenação da ação, além da discussão do termo Jornada representar algo mais permanente, também buscou não confundir a ação com campanhas eleitorais, uma vez que 2016 foi um ano de eleições municipais.

⁵ Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Santana do Maranhão, São João do Caru, e São Raimundo do Doca Bezerra.

⁶ Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Belágua, Governador Newton Bello, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Lagoa Grande do Maranhão, Marajá do Sena, Milagres do Maranhão, Santa Filomena do Maranhão, Santana do Maranhão, São João do Caru, São Raimundo do Doca Bezerra, e São Roberto.

dialogamos nas aulas do mestrado com as professoras Nalva e Silvia Fernandes, a clareza de que “na luta social, o papel da escola e da educação é uma questão fundamental. Não podemos fazer uma discussão de transformação social e entregar a formação das crianças, jovens e adultos nas mãos dos que se contrapõem à transformação⁷”. Essa clareza política é construída no conjunto do MST à medida em que compreendemos que “a educação no capitalismo contribui para reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”.

Podemos destacar, portanto, que a Jornada de Alfabetização do Maranhão, mesmo sendo uma ação governamental de caráter local, ou seja, realizada em apenas alguns municípios do estado, constitui-se em uma importante ação devido à parceria entre Governo Estadual e Movimento Social. No caso da Jornada, a parceria com um movimento social como é o MST, que é, reconhecidamente, parafraseando Caldart (2000), “um movimento pedagógico”, passou no conjunto do MST a configurar-se como uma referência inclusive para o desencadeamento de outras parcerias em outros estados brasileiros como Alagoas e Minas Gerais.

Apesar de sua dimensão política e pedagógica, vale destacar, que, no Maranhão, nem mesmo nos 30 municípios mais pobres do estado onde foi desenvolvida a Jornada de Alfabetização constitui-se política de governo, ou seja, não está incluída como uma política educativa de alfabetização de jovens adultos, pois mesmo o Plano Mais IDH que é desenvolvido em 30 dos 2017 municípios do Maranhão, a Jornada de Alfabetização foi desenvolvida em apenas 15 desses nos demais, em paralelo foi desenvolvido o PBA.

Isso consiste em observar que, mesmo reconhecendo a coragem política do governo do estado do Maranhão em assumir uma parceria com o MST para desenvolver uma Jornada de Alfabetização, considerando que a teoria pedagógica desse Movimento, alimentada por princípios da educação popular que compreendem a educação como um ato político em que a alfabetização de jovens e adultos deve situar-se num projeto que contribua para que os sujeitos nela envolvidos não só aprendam a ler e a escrever a palavra, mas possam também compreender os motivos que não os permitiram apropriar-se dela na infância e adolescência, o que contribui para um processo de conscientização político social dos mesmos. Essa premissa contribui com o processo de revolução da educação no âmbito da escola, e torna-se,

⁷ Anotações das aulas do componente curricular Políticas Públicas e Educação do Campo, no curso de mestrado.

assim, uma educação para a emancipação, além de tornar-se elemento de erradicação do analfabetismo num estado que possui uma legião de analfabetos.

Partindo de tudo que expomos, podemos relatar que a primeira questão que nos moveu para a definição desta pesquisa está relacionada tanto à nossa trajetória histórica, quanto à militância política nas lutas do campo e, sobretudo, na luta da educação do campo. Partimos, portanto, da ideia de que um processo de transformação social, pelo qual luta o MST, se faz possível, com a participação consciente de mulheres e homens emancipados por meio de uma educação que contribua na formação da consciência de classe.

Neste sentido, quando definimos como tema da pesquisa “A pedagógica do MST na Jornada de Alfabetização do Maranhão: os elementos e as contribuições para uma educação emancipadora no município de Governador Newton Bello”, nossa primeira questão consistia em analisar a pedagógica do MST na particularidade da Jornada de Alfabetização do Maranhão, e a contribuição dos métodos, “Sim, eu posso” e Círculos de Cultura, na alfabetização de jovens e adultos, e os elementos na construção de uma educação para a emancipação.

Tomando como base essa questão, buscamos, portanto, analisar a pedagogia do MST numa perspectiva emancipadora, a partir do que se realizava na Jornada de Alfabetização do Maranhão e definimos como objetivos específicos estudar a pedagogia do MST na utilização dos métodos de alfabetização “Sim, eu posso” e Círculos de Cultura; contextualizar a Jornada de Alfabetização do Maranhão, no âmbito e na particularidade do contexto sócio histórico, destacando os Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Maranhão e analisar criticamente sobre a contribuição da pedagogia do MST na Jornada de Alfabetização do Maranhão.

Para dar conta desse desafio de estudar a pedagogia do MST na particularidade da Jornada de Alfabetização do Maranhão, buscando identificar os elementos de uma pedagogia emancipadora, a nossa metodologia tomou como princípio uma revisão bibliográfica, de literaturas que tratam do tema da educação como instrumento que contribui para a formação de mulheres e homens que propõem um processo de conscientização numa perspectiva emancipadora e para a transformação social a partir de um projeto de desenvolvimento da classe trabalhadora.

Também compôs o nosso processo metodológico um processo de análise documental sobre a Jornada de Alfabetização do Maranhão, que contou com a análise de projetos da ação, de relatórios descritivos e de dados numéricos, bem como do estudo sobre a política do governo onde situação a ação. Considerando a necessidade de compreensão do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), recorreremos ainda ao diagnóstico sócio econômico e cartográfico para melhor compreensão da situação do estado do Maranhão. Concomitante a esse processo de análise documental, realizamos a pesquisa de campo, com a aplicação de questionários semiestruturados aos diferentes sujeitos que participaram da ação, sendo alfabetizandas alfabetizandos, alfabetizadoras e alfabetizadores, coordenadoras e coordenadores.

A pesquisa de campo entrevistou os sujeitos, mulheres e homens que se envolveram diretamente na ação, atuando em funções tais como: da Brigada de Alfabetização Salete Moreno, coordenadores de turmas, alfabetizadores e alfabetizandos, sendo todos esses do município de Governador Newton Bello. Nas entrevistas orientadas por um roteiro prévio, à medida que os sujeitos relatavam acerca do provocado pelo roteiro, nós anotávamos as falas que depois foram sistematizadas, optamos por não transcrever de forma literal as palavras verbalizadas, não por preconceito, mas por opção de escrita e optamos, ainda, por manter semioculta as identidades dos sujeitos entrevistados, utilizando apenas duas iniciais de seus nomes.

Uma vez realizada as etapas da pesquisa, conforme o processo metodológico que definimos, o processo de sistematização da nossa compreensão sobre as questões levantadas, culminou no presente texto da dissertação que foi organizado da seguinte forma:

Na primeira sessão, intitulada de Educação: uma estratégia de grupos sociais para o desenvolvimento da vida, em que buscamos destacar a educação como um processo que ocorre na dinâmica da vida humana, que nasce colada à necessidade do desenvolvimento de mulheres e homens, como, por exemplo, o trabalho que produz as várias dimensões da vida humana e que depois, com o surgimento da escrita, vai ser definido um espaço especial onde ela vai acontecer, que é a escola. Com o surgimento da escola, o estudo nos mostra que vai haver uma separação entre a educação que ocorre na dinâmica da vida e a que vai acontecer na escola.

Buscamos ainda discorrer sobre o papel da escola na tarefa da educação, bem como a sua ação que vai ser definida de forma dual para atender aos interesses dos grupos, ou seja, uma escola para a formação *intelectualizada* de grupos privilegiados e outra escola para a formação de *mão de obra* para os grupos menos favorecidos da sociedade. Essa forma de organização dual na qual se constrói a escola vai produzir sobre ela um processo de disputa, o que gera até hoje uma luta histórica de setores da classe trabalhadora organizada, por uma educação que eduque para a transformação numa perspectiva da classe trabalhadora.

Na segunda sessão, intitulada de A educação proposta pelo MST: disputa de projeto no processo de formação de sujeitos, procuramos destacar a luta histórica do MST pela conquista da escola e pela transformação dessa escola em instrumento de formação e conscientização dos sujeitos Sem Terra que lutam pela reforma agrária e pela transformação social, situando suas raízes em processos de luta de classe já ocorridas em várias partes do mundo e especialmente no Brasil. Destacamos a intrínseca relação entre a luta pela terra e por educação, desencadeada pelo MST nas mais de três décadas de sua existência que são evidenciadas por meio da sistematização teórica e das muitas práticas educativas que envolve o sujeito Sem Terra.

Para facilitar a compreensão da luta por educação de jovens e adultos, uma das primeiras bandeiras de luta do MST como proposta de erradicação do analfabetismos, na terceira sessão, intitulada Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil ao longo da história, procuramos descrever sobre o histórico descaso do Brasil na oferta de educação básica – responsável por provocar enormes índices de analfabetismo em nossa história –, destacar os vários momentos de luta política para assegurar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os momentos de avanço e de retrocesso na perspectivas de construção de uma política de EJA que atendesse aos interesses da classe trabalhadora. Destacamos, ainda, a importância da luta dos movimentos sociais na construção dessas estratégias e de algumas brechas abertas na política nacional para o atendimento de suas demandas.

Para situar a EJA especificamente no estado do Maranhão, intitulamos a quarta sessão de O estado do Maranhão e a alfabetização de jovens e adultos, pontuamos na sessão o contexto da exclusão da população maranhense do acesso a educação como um dos elementos que caracteriza o estado ainda hoje como o

terceiro em índice de analfabetismo no país. Trouxemos alguns elementos sobre o processo de formação da população maranhense e do breve processo de desenvolvimento do estado até as oito primeiras décadas do século XX. Pontuamos a realização de um projeto de educação para o campo maranhense na década de 1960, que foi denominado João de Barro, como uma estratégia do governo da época para inserir o Maranhão no desenvolvimento do capitalismo.

Na quinta sessão, tratamos especificamente da Jornada de Alfabetização do Maranhão, realizada até o presente momento em duas etapas que se estenderam de 2016 a 2018, fruto de uma parceria entre o governo do estado do Maranhão e o MST, destacando a sua importância no desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos em municípios mais empobrecidos do Maranhão, da sua importância para o desenvolvimento dos territórios, e do seu caráter pedagógico emancipador.

Destacamos a importância dessa ação, no que toca à valiosa contribuição para a retirada das pessoas da condição de analfabetos da língua escrita, que impede o sujeito de participar de outras dimensões do desenvolvimento na sua realidade e destacamos também a importante contribuição na formação de profissionais da educação que relatem a mudança que a Jornada de Alfabetização trouxe para suas práticas cotidianas no trabalho pedagógico com crianças e adolescentes da rede pública municipal.

Nas considerações finais, apoiando-se nas literaturas realizadas, na análise documental e na inserção no campo de pesquisa, trouxemos uma breve sistematização daquilo que esse processo nos proporcionou para a construção de nossas aprendizagens a partir da análise que realizamos, bem como a certeza de que esse campo de pesquisa exige maiores aprofundamentos.

Partimos do princípio de que a Jornada de Alfabetização do Maranhão, demarca um território político sobre a importância da luta política do MST para um processo de transformação que se faz necessário em nossa sociedade e abriu brechas para a expansão dessa experiência em outros territórios em que os governos se situam no campo popular. Apontamos a importância dessa ação no tocante à sua contribuição que alterou o processo de desenvolvimento nos aspectos: político, pedagógico, cultural, econômico e social para os territórios em que foi desenvolvida.

Essas dimensões podem ser identificadas neste estudo, quando observamos a sua materialidade em situações tais como: no aspecto político, a diminuição do analfabetismo, por meio de um processo que contribuiu para os despertar das causas

que causam as mazelas sociais em nossa realidade; pedagógico, a formação de profissionais da educação na perspectiva de uma educação que toma como princípio, a disputa política da luta de classes; cultural, pois foi permeada por momentos de vivências, de socialização e do próprio processo de apreensão das técnicas da língua escrita; econômico, gerou renda nos municípios, além de incentivar processos de comercialização de produções internas que ainda não haviam sido despertadas pelas pessoas. Tudo isso provoca desenvolvimento social de um determinado território.

2 EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE GRUPOS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA VIDA

A educação enquanto processo de produção e transmissão de saberes e conhecimentos que ocorrem permanentemente entre os sujeitos ao longo de sua existência, bem como dos grupos nos quais pertencem e constituem esses sujeitos, na busca de assegurar a manutenção de seu processo de desenvolvimento frente às necessidades de cada contexto dos quais a espécie vive, constitui-se como uma das características dos seres humanos que vai definindo a diferença concreta que existe entre os humanos e os demais seres do reino animal na terra. Isso se define pelo fato de que mulheres e homens são construtores e reconstrutores de suas capacidades de transformar a natureza para dela abstrair as condições necessárias à sua sobrevivência e de seus grupos.

Dentre os vários elementos que aprendemos ao longo do processo educacional, ser, a base que diferencia os humanos dos demais seres do reino da vida na terra (racionalidade, trabalho, linguagem, escrita convencional, capacidade de repassar o aprendido de uma geração à outra, entre outras), a transmissão de saber e nela a incansável busca pelo aperfeiçoamento do que produzimos como tecnologia para dominação da natureza, é sem dúvida uma marca da vida humana que possibilita alçar voo no processo de desenvolvimento da espécie humana no globo.

Esse processo de transmissão de conhecimentos e saberes de geração em geração, daquilo que se constrói em um determinado contexto, seja ele, histórico, político, econômico, social e geográfico, com vista na busca necessária pelo aperfeiçoamento do feito, é a marca fundamental da educação, como uma das ferramentas que possibilita construir meios que auxiliem no desenvolvimento da realidade em cada contexto.

Um dos primeiros princípios desse processo de transmissão de saberes de geração em geração com forma de manter a sobrevivência de cada grupo humano dá-se por meio do trabalho que consiste na transformação a natureza na busca de extrair dela o proveito para a melhoria da vida e é, portanto, a partir disso, que vai se constituindo ao longo do processo histórico o que será definido como sendo o objeto essencial da educação.

O trabalho enquanto princípio, na forma como queremos expressar, é o que vai definir ao longo da existência humana, o objeto pelo qual se desenvolve a educação

dos sujeitos na sua relação com a sua realidade, tomando como base não apenas os elementos concretos materiais, mas também os imateriais que passamos a denominar como uma das dimensões da cultura humana, pois a educação é essencialmente uma forma de transmissão de costumes, valores e crenças.

Conforme nos diz Saviani (1984, p. 2), “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”, é, portanto, por isso que tomamos a educação como algo que abrange a dimensão material e imaterial da vida humano.

Quando tratamos da educação, estamos partindo da ideia de que ela consiste em todo o processo que ocorre na vida e no desenvolvimento do ser humano, constituindo-se em um conjunto de elementos que aqui buscamos compreender enquanto base do significado essencial da educação e que antecede naquilo que já conhecemos hoje, e que sempre nos leva a estabelecer relação como sendo a base desse termo, educação, que é a escola enquanto espaço atualmente organizado para esse fim.

Assim como as etapas do desenvolvimento biológico do ser humano, como os das linguagens e os de caráter motor (movimentos, elasticidade, deslocamento, tato, entre outros), por exemplo, que vão sendo aperfeiçoados por cada sujeito, bem como os elementos da cultura, as aprendizagens, produtos da transição dos saberes mais elaborados culturalmente por diferentes grupos humanos, são apreendidos permanentemente pelos sujeitos com vista em encontrar sempre os meios que permitam as melhores condições e estratégias para dominar a natureza e a si mesmo. Esse processo de aprender e ensinar marca efetivamente a dinâmica da existência do ser humano.

Esses elementos nos ajudam a compreender que a educação é, portanto, um processo contínuo e de mão dupla, que se desenvolve no ensinar e no aprender nas relações que os sujeitos estabelecem no seu meio, à medida que esses, uns com os outros por meio da dinâmica de transformação da natureza, na busca da sobrevivência, ensinam e aprendem, reformulam o já aprendido, com vista no aperfeiçoamento de saberes e conhecimentos. Esse processo que ocorre na tarefa de dominar a natureza, dominando a si mesmo, é que leva também às bases que vão permitir o dominar o outro, ou seja, o seu ser semelhante.

Partimos, portanto, da ideia de que a educação é processo de busca permanente do ser humano, mesmo considerando que estamos cada dia mais imersos no contexto de um mundo globalizado e marcado por um avançado processo do desenvolvimento tecnológico, em que a produção de conhecimentos, que é disponibilizada a cada dia, também se reconstrói de forma rápida e aperfeiçoada. Apesar de considerarmos também que esse processo de desenvolvimento tecnológico, em muitas situações, caminha rumo à destruição da natureza, e sendo mulheres e homens também natureza, à autodestruição.

Partimos do princípio de que mulheres e homens desenvolvem, por meio do trabalho, as condições que vão assegurar e facilitar sua sobrevivência, o que vai também permitir o seu distanciamento no processo de desenvolvimento em relação aos demais seres do reino animal, e isso ocorre pois, quando mulheres e homens movidos pela capacidade de produzir os meios de sua atuação na natureza, transformando-a como forma de garantir sua existência, transmitem entre grupos e gerações as estratégias criadas como forma de lidar no meio natural, e são essas formas de repassar o que se aprende enquanto produz a existência humana, que conhecemos por educação.

Nesse sentido, tratar de educação exige a compreensão de que ela se desenvolve nas relações sociais que são estabelecidas no processo de produção da vida humana, que ocorre tanto por meio do trabalho, seja ele material ou imaterial, quanto pelo ensino, enquanto técnica de socialização dos conhecimentos já produzidos e sistematizados.

[...] a educação não se reduz ao ensino e este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo, [...]. Este exemplo me parece legítimo porque a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global. (SAVIANI, 1984, p.2).

Compreendemos, portanto, educação enquanto estratégia humana de transmissão de conhecimentos e do desenvolvimento de aprendizagens, como finalidade de assegurar as condições necessárias à vida dos sujeitos, agrupados e de posse das experiências já vividas, e que possibilita garantir melhores condições de sobrevivência frente aos demais seres e fenômenos da natureza. As estratégias de transmissão dos conhecimentos são observadas desde os tempos mais remotos por

meio de registros deixados, até mesmo aqueles que antecederam o surgimento da escrita gráfica, e o ensino enquanto instrumento de transmissão de saberes, apropriando-se de algumas dessas estratégias, constrói as formas pedagógicas de facilitar a transmissão por meio da educação no espaço escolar, por exemplo.

Nesse estudo, nos debruçamos nas teorias de Manacorda que nos ajuda a entender os processos que se desenvolveram ao longo dos tempos e que apontaram para a necessidade de se organizar um espaço específico para o desenvolvimento da educação, enquanto transmissão de saberes e conhecimentos, sobretudo, a partir do momento em que mulheres e homens constroem um sistema de códigos, a escrita, e conforme Manacorda (2010,p.76), “[...] na Grécia, com a escrita alfabética, surge um meio democrático de comunicação e educação, e a escola de escrita se abre tendencialmente a todos os cidadãos”.

Essa escola enquanto espaço organizado para o desenvolvimento de uma outra forma de ensinar e aprender, que se diferencia daquela marcada pela observação e a repetição das práticas realizadas, passa a se apropriar da escrita gráfica como forma a possibilitar conhecer, analisar e reformular saberes e experiências de tempos e espaços bem mais distantes na história do desenvolvimento da humanidade. Essa dinâmica, passará a ser marcada por um processo de aperfeiçoamento contínuo, fundamentalmente pela capacidade que construímos de repassar de uma geração a outra, aquilo que construímos em cada momento histórico em que se estabelece as relações humanas.

Essa capacidade humana, de não apenas repassar saberes, mas de reconstruí-los por meio da educação, constitui-se no meio pelo qual diferentes povos, em diferentes agrupamentos, com diferentes formas de interpretar a vida, por meio de diferentes formas de fazer a vida, repassam não apenas as práticas que possibilitam a produção material e imaterial da vida, mas sobretudo, possibilita a perpetuação da cultura como um dos meios que marcam a forma de interpretação da realidade que é construída por cada grupo humano em cada contexto, seja ele geopolítico, econômico e cultural. Nesse sentido, é fundamental a consideração de que:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho e como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. [Grifos do autor]. (BRANDÃO, 1981, p.10).

Concordamos com o autor principalmente quando menciona que a educação pode existir livre, pois corroboramos com a ideia de que cada grupo social, mediado por sua cultura, no seu contexto, seja ele geográfico ou político e de posse das diferentes formas de interpretar a realidade e de construir as estratégias de intervenção na natureza para assegurar a perpetuação da cultura comunitária de cada grupo, constrói, de maneira livre, suas formas de educação, que permitirão a transmissão dos valores, das técnicas, das crenças, entre outras, entre as gerações que se sucedem.

Nesta perspectiva, trouxemos o seguinte destaque,

“[...] da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os modos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios de aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos”, marcando posição de que a educação dos sujeitos é mediada por um processo que se estabelece a partir da coletividade social em que está inserida. BRANDÃO (1981, P. 10)

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a educação é uma das partes integrantes das várias dimensões da vida dos sujeitos, como condição inerente ao ser humano, sendo esse pertencente a um determinado grupo social, ou o que podemos chamar de coletividade. Concordamos com a ideia de que a educação está voltada para a manutenção da cultura que rege o grupo, porém, não se configura como algo estático, ou seja, pronto e acabado, mas que permite a construção de novos entendimentos sobre a realidade, mediado principalmente sobre um intenso processo coletivo de observância da diversidade que se produz no plano geral da construção da vida humana.

Por mais que saibamos que no reino animal há espécies que, assim como na espécie humana, necessitam desenvolver estratégias de vivência em agrupamentos, utilizando-se de determinadas condições e ações que são sempre repetidas no grupo como uma condição necessária para a manutenção da existência de cada um em particular, no caso específico dos agrupamentos humanos, a dinâmica que se processa na vivência grupal transcende o que ocorre com as demais espécies, pois

não fica apenas no mero processo de repetição das ações, mas as cria e recria permanentemente. E isso corrobora com nossa ideia de educação pois, consiste em um processo de aprendizagem.

A educação, portanto, possibilita à mulher e ao homem desenvolver estratégias nas quais, apropriando-se dos demais elementos da natureza, busca utilizar-se de alguns desses elementos como forma de torná-los adequados a algumas situações que favoreçam melhores condições de sua existência. Sobre isso, tomamos como referência o que destaca Saviani, quando diz que,

[...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. (SAVIANI, 1984, p.1).

Nas palavras do autor, entendemos a educação enquanto processo que exige de mulheres e homens como fim de garantir sua existência a necessidade de produzir, ou seja, transformar a natureza, o que ele mesmo define como trabalho. O trabalho força essa mulher e esse homem a refletir sobre si mesmos e a sua relação com a natureza de modo que consiga encontrar a forma como os demais elementos da natureza podem, a partir de sua modificação, tornar-se elemento favorável para melhorar suas estratégias de existência.

Nesse sentido, para o autor, “o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2011, p. 1). Esse antecipar mentalmente, que também é, conforme o autor, trabalho, passa a constituir-se elemento fundamental da educação de mulheres e homens, pois a educação é capaz de produzir o trabalho no plano das ideias, antes mesmo que ele ocorra no plano concreto.

O ato de produzir, inerente ao processo de existência da vida de mulheres e homens como forma de assegurar a sua existência, não se configura apenas numa produção materializada de coisas que são palpáveis concretas, há também, e tem fundamental importância para a vida dos sujeitos, as produções imateriais, aquilo que se constitui na e para a subjetividade de homens e mulheres e que, assim como os bens materiais, tornam-se elementos fundamentais para a distinção entre esses e os demais seres do reino animal. Também para essa produção imaterial, subjetiva, a educação tem papel crucial.

Para sustentar essa nossa posição, trazemos mais uma vez as palavras de Saviani quando nos afirma que:

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). (SAVIANI,1984, p.1).

Assim, mesmo nos tempos mais remotos, quando ainda não se tinha construído um sistema como temos hoje, a educação que nasce do repasse das práticas cotidianas, ou seja, das experiências que se realizavam no contexto da existência dos seres, ao mesmo tempo em que transmitia práticas concretas da luta para a produção material necessária à existência, também constituía-se como um processo de reprodução da forma de viver diante da realidade que se relacionavam. Essa forma de viver, apropriando-se de que era disponibilizado por cada realidade, vai definindo a forma cultural de repasse de saberes culturais de mulheres e homens ao longo do desenvolvimento da vida humana

Ao longo desse processo histórico da humanidade, em que a educação assumia a tarefa de repassar as aprendizagens construídas na relação que mulheres e homens estabeleciam ao produzir sua existência, baseada em uma dinâmica de produção a partir da luta que possibilitava as condições necessárias à sobrevivência da coletividade, foi possível no processo evolutivo organizar os meios que temos hoje para o desenvolvimento da educação. Com o surgimento da escola, essa forma de educar se transforma, passando da relação estabelecida do aprendizado do cotidiano, para o ensino, aprendizado de algo orientado sistematizado por outros, que muitas vezes não possui muita relação com contexto vivido pelos sujeitos atendidos.

Essa escola que surge por meio daquilo que vai se construindo das relações que são produzidas enquanto resultado do desenvolvimento do ser humano, quando esses buscam na dinâmica da vida cotidiana construir as estratégias pelas quais mulheres e homens avançam no domínio da natureza como forma de assegurar a existência, lhes permitindo ao mesmo tempo um permanente processo de produção de conhecimentos sobre si mesmo e o mundo em que vive, aos poucos vai sendo a escola tomada da tarefa de exercer um papel para atender a determinados interesses no conjunto da organização da sociedade humana.

2.1. O papel da escola na tarefa da educação

Com o surgimento da escola, a educação toma outros rumos, pois nela, os ensinamentos clássicos da vida, do trabalho como meio para assegurar a existência do grupo, da cultura como uma necessidade de manifestação da subjetividade de mulheres e homens, passa a caracterizar de outra forma, à medida que se baseia por meio de um processo de transmissão daquilo que outras gerações construíram como conhecimento e que estão sistematizados por meio da escrita.

Na qualidade de espaço criado e estruturado para a socialização, apreensão e a produção de conhecimentos disponíveis na humanidade, a escola toma como papel, o processo de apropriação desse conhecimento já sistematizado por meio da escrita, e o desenvolve ou procura desenvolvê-lo por meio do método de transmissão aos sujeitos que a acessam, ou seja, o ensino na escola assume agora estratégia e modo diferente daquele que vinha sendo realizado a partir das práticas necessárias à sobrevivência.

Essa forma escolástica de transmitir os conhecimentos já sistematizados de gerações em gerações, ao mesmo tempo que permite ao sujeito estudante compreender que o conhecimento hoje disponível e em construção, consiste em uma produção histórica, política e sociológica da humanidade, na escola como a temos hoje, está voltada para o atendimento de determinados interesses de grupos que buscam estabelecer-se hegemônicos⁸, ou seja, manter-se enquanto dominadores por meio daquilo que se ensina e do que se deve aprender.

Na grande maioria dos casos, exceto em algumas experiências educacionais que se propõem enquanto perspectivas de rupturas à forma reprodutiva que a educação escolar estabelece numa sociedade do capital, sendo a educação escolar um instrumento controlado pelo estado e este a serviço das diretrizes do sistema capitalista, o processo de educação desenvolvido na escola volta-se na busca de preparar mulheres e homens que aceitem pacificamente a condição de dominação e que prepara esses para tornarem-se sujeitos explorados pelo projeto do capital. De acordo com Mézáros, isso ocorre, pois, a institucionalização da educação escolar,

⁸ Tomamos aqui como conceito de hegemonia, o que nos traz Caldart, quando destaca que a hegemonia consiste em: “tarefa permanente e fundamental da burguesia para fortalecer a sua capacidade de organizar o consentimento dos dominados, interiorizando as relações e práticas sociais vigentes como necessárias e legítimas”. (CALDART, (org.), 2012, p. 392).

controlada pelo estado, tem como papel fundamental, formar o sujeito que, uma vez formado, seja inserido no processo de manutenção e reprodução do projeto do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados”, e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉZÁROS, 2008, p. 35). [Grifos do autor].

Isso não significa dizer que a nossa posição seja a de que a escola é desnecessária, ou que devemos evitá-la. Pelo contrário, entendemos a escola como algo necessário, fundamental a todo sujeito, como um direito subjetivo, elementar e que precisa ser assegurado a todas e todos, pois a escola é um espaço privilegiado e organizado para assegurar com maior facilidade a socialização de conhecimentos que já foram sistematizados a partir do trabalho humano, trabalho no seu sentido tanto material, da produção de bens, como imaterial, ou seja, daquilo que se coloca no plano da subjetividade humana.

O que defendemos nesse trabalho, é uma escola que ajude na construção de conhecimentos *por meio do trabalho, não para o trabalho*, ou seja, aquele conhecimento em que mulheres e homens ao acessarem, o mesmo contribua para o desenvolvimento das várias dimensões da vida humana e não o prepare apenas para o desenvolvimento de *mão de obra* como propõe o ensino escolar na prática atual do sistema do capital, que busca a formação de uma trabalhadora, de um trabalhador das classes menos favorecidas como robô que será explorado em função processo produtivo do sistema do capital.

Entendemos que uma educação escolar do trabalho tem como princípio a contribuição fundamental para o aperfeiçoamento do trabalho humano, que é ao mesmo tempo material e imaterial, e que possibilite o desenvolvimento de reflexões e das técnicas, acerca dos meios que asseguram a conservação dos elementos da cultura que os sujeitos constroem por meio das dimensões que também se desenvolvem fora da escola.

Uma educação escolar como a que compreendemos, só se materializa quando uma ruptura estrutural do sistema atual for forjada a partir do protagonismo da classe trabalhadora organizada, de forma a colocá-la sob seu controle, de modo que, o processo que leva à apreender os conhecimentos já produzidos, bem como a

produção e reprodução dos mesmos, esteja voltado aos interesses da classe e que busque constituir-se como instrumento de formação do sujeito capaz de participar integralmente na luta contra as formas de trabalho que oprimem pela subjugação de mulheres e homens.

Compreendemos, portanto, a educação escolar, como um instrumento indispensável na luta da classe trabalhadora para construir uma nova perspectiva social, que deve estruturar-se sob a ótica da luta de classe, uma escola que ajude a desenvolver uma educação em que as aprendizagens partem da própria vida, onde situa-se a luta pela transformação, que esta seja a base do processo formativo do papel da escola, preparar para a vida, não apenas para o trabalho, como se propõe a educação no projeto do capital. Para Mézáros (2008, p. 55), “[...] temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”, isso exige rupturas na forma de pensar e de praticar a educação na escola.

Ao tratar do papel que pode ter o conhecimento escolar, como uma possibilidade de que ele contribua como o processo de formação de mulheres e homens que por meio suas lutas, levantam bandeiras para construir novas relações sociais em que as dinâmicas da vida cotidiana constituem-se como valores na base do processo de ensinar e aprender, concordamos com a afirmação de que:

[...] conhecimento escolar pode contribuir para a conservação dos valores sociais que subalternizam as pessoas e, também, como poderíamos pensar, propor e efetivar processos de estudo e apropriação do conhecimento que fossem ao encontro da produção e da partilha coletivas, da autonomia, da valorização das identidades populares e da percepção crítica do mundo. (CALDART, 2011, p. 88).

Será, portanto, a vinculação ao projeto da luta da classe trabalhadora, o que vai tornar o papel da escola no processo da formação das mulheres e dos homens no seu viés político de transformação social, que definirá quais dessas duas dimensões serão a base do processo da formação que ela vai desenvolver, o que dependerá muito do contexto em que está inserida a escola, e fundamentalmente, de quem a controla e a qual projeto de ser humano se vincula esse seu projeto pedagógico, na perspectiva de qual sujeito a formação da coletividade necessita, para se para desenvolver sujeitos subalternos ou de sujeitos críticos e participativos.

A escola, vale ressaltar, não substituirá a dinâmica humana de educação, naquilo que consiste no repasse cultural dos ensinamentos que asseguram as estratégias para a realização de ações que possibilitam todas as condições para a

vivência da família enquanto grupo. Porém, ela vai criar um distanciamento das vivências cotidianas de cada realidade, das aprendizagens e conhecimentos que cada realidade produz, via de regra, para focar seu trabalho no processo de formação para a preparação de mão de obra da qual o sistema capitalista necessita para a manutenção do seu projeto de sociedade e de ser humano.

É, portanto, nesse distanciamento das vivências cotidianas que se desenvolve no espaço da cultura dos grupos sociais, que pressupomos morar o caráter político da educação escolar hegemônica no contexto atual, ou seja, mesmo perto fisicamente das vivências, da cultura dos grupos, a escola consegue distanciar-se delas, à medida que constroem seus projetos de formação, que, na maioria dos casos, já vêm pré-determinado por meio de uma estrutura hierárquica que domina a escola e seus processos de ensino e de aprendizagem.

Muitas vezes os processos políticos da educação institucionalizados se parecem de forma sutis, sem maldade, com um discurso maquiado, como o da educação para todos, igualdades de direitos ao acesso a todos, mesmo que na prática, não seja assegurado o acesso igual para todos, pois ainda temos uma diversidade de escolas sem estruturas adequadas, sem profissionais preparados para a função didático-pedagógica, mas controlados por definições políticas – como a que presenciamos na discussão no Maranhão, onde as redes municipais de ensino, orientadas pelo estado, estão fazendo na construção dos *Projetos Pedagógicos* das Escolas.

Isso mesmo, *Projetos Pedagógicos*. Em uma discussão que participamos em meados do ano letivo de 2019⁹, no debate em torno disso, diante da defesa ferrenha de alguns educadores que compreendem o papel político da educação escolar, quando perguntavam onde estar o “P” da política, as pessoas que dirigem a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) respondiam ser desnecessário, pois parte-se do princípio de que todo projeto é político, é, portanto, o óbvio da intencionalidade, ao que vemos. Para Saviani, isso se define como:

⁹ Esse debate foi realizado na Escola Municipal Unidade Escolar Integrada São Marcos, localizada em um bairro periférico da cidade de Igarapé do Meio Maranhão. Segundo membros da SEMED, trata-se do cumprimento de uma exigência feita pela Secretaria de Estado da Educação, inclusive a defesa de que todo projeto é político é uma definição dessa última.

A essa altura vocês podem estar afirmando: mais isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. E esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização. (SAVIANI, 1984, p.3).

Isso são exemplos de situações que explicitam, sobretudo, em momentos conjunturais como os que vivemos hoje, a tentativa de fazer da educação escolar, o instrumento de reprodução do projeto da política ideológica das elites que representam o capital. É a busca de ocultar o real objetivo da formação escolar que se propõe apenas como instrumento de preparação da mão de obra de mulheres e homens, sem que seja construído com esses sujeitos a perspectiva do pensamento crítico, de contestação política que, no projeto capitalista, extrai direitos historicamente conquistados, uma forma de fazer da escola um espaço de reprodução da visão hegemônica do sistema no projeto capital.

A tentativa do estado, enquanto controlador da política da educação, consiste, portanto, naquilo que afirma Kreutz, para definir que:

O Estado, através de um conjunto de atividades, não procura apenas manter dominação econômica e política da classe dirigente, mas procura também conseguir obter o consenso ativo das camadas subordinadas. Esta dominação e este consenso ativo o Estado procura conseguir tanto pelo aparelho (89) repressivo quanto pelos aparelhos ideológicos; a dominação é especialmente garantida pelo primeiro enquanto que o consenso pelo segundo. (KREUTZ, 1982, p. 88).

Porém, partimos da ideia de que nem toda forma de educação escolar seja uma reprodução dos princípios hegemônicos que sustentam o capital, pois partimos do princípio que o acesso ao conhecimento possibilita ao sujeito ter a capacidade de olhar sua realidade a partir da leitura que a coletividade lhes possibilita ver. Acreditamos que, de posse das possibilidades que a escola oferece da leitura daquilo que sua realidade coletiva vive, desde que seu empenho esteja comprometido em apontar outras perspectivas, constituirá a escola numa outra dimensão para além do que ela tem servido atualmente.

Isso consiste, e é o que os movimentos sociais tem assumido nas suas lutas, a exemplo das práticas que o MST tem desenvolvido no campo da educação, que busca construir uma nova perspectiva de escola, tomando-a como um espaço em disputa política, e se propõe rumo a construção de uma escola em que as suas práticas

estejam voltadas a um projeto de classe, da classe trabalhadora. Para se chegar a isso, uma das bases que alimenta a pedagogia do MST é a da pedagogia socialista.

Conforme Caldart e Bôas (org.) (2017, p. 103), “pedagogia socialista” é entendida, pois, em sentido lato abarcado, além da proposta socialista em sentido estrito, todas as demais propostas pedagógicas de caráter contra hegemônico que visam se articular com a luta pela superação da sociedade capitalista” o que consiste, portanto, propor práticas pedagógicas, que, alimentadas de conteúdo político, sejam capazes de impulsionar uma ruptura no sistema educacional.

O surgimento da escola como espaço privilegiado para a transposição de conhecimentos de um grupo, ou da humanidade como um todo, a outros, que ocorre de gerações em gerações, cria uma nova configuração daquilo que poderíamos definir como sendo educação. Por exemplo, como já afirmamos, com o surgimento da escola, inaugura-se outra dinâmica, pois exige a criação de regras que vão estabelecer, dentre outras coisas, tempos específicos e agrupamentos dos sujeitos de modo padronizado, assemelhando-se muito ao contexto da fábrica como instrumento de uma das fases de desenvolvimento do capitalismo.

Entendendo a educação escolar, ao mesmo tempo, como estratégia da transmissão da cultura construída historicamente pelo grupo e a necessária flexibilização da mesma para atender as demandas do contexto social, do mundo do trabalho ao qual os sujeitos pertencem e que, envolvidos no processo de educação, estão inseridos, a escola que nasce espelhada na dinâmica da fábrica¹⁰ e para preparar sujeitos para ela, vai a cada momento da formação distanciando-se da cultura enquanto produto da coletividade em que se insere. Tomamos, pois, como base, o que afirma o autor:

[...] quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar uns para os outros o saber que os constitui e legitima. [...] a educação participa do processo de produção de crença e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. (BRANDÃO, 1981, p. 11).

A educação, no seu sentido geral, enquanto processo de formação do ser humano, ocorre independentemente da vontade individual, mas, está voltada para

¹⁰ A estrutura da escola como a temos hegemônica, no mundo, se assemelha muito à estrutura da fábrica, os horários, os uniformes, a forma de comportar-se nela, a frequência diária, entre tantos outros elementos, reproduz o espaço da fábrica.

aquilo que exige a realidade a partir das necessidades que surgem e que são determinantes para a manutenção da coletividade dos diferentes grupos humanos (a proteção, o trabalho, etc.), forçado pelo contexto social e também pelo que cada sujeito individualmente necessita.

A educação escolar, por sua vez, enquanto processo de transmissão do aprendido, do sistematizado ao longo do desenvolvimento humano, absorve na sua prática cotidiana, na forma hegemônica como a escola está organizada atualmente, a reprodução e a construção de saberes e conhecimentos que transita de uma geração a outra, quando assume como propósito, pois, manter inalterado os elementos do projeto do capital do qual a educação escolar, quando atendendo aos interesses do projeto desse, empenha-se no papel de desempenhar seu processo formativo, de modo que esta forme o sujeito passivo da aceitação do seu projeto. Isto é a síntese da formação de mulheres e de homens que se pretende formar, pois a incisão no objeto de pesquisa nos mostrou que:

Sintetizando, podemos dizer que além de a escola ser o principal organismo na difusão da ideologia, ela é igualmente um mecanismo para a preparação da mão-de-obra qualificada necessária à expansão econômica. Ao realizar esta dupla função, a escola concorre, "também, para desvendar as contradições existentes numa sociedade de classes. (KREUTZ, 1982, p. 91).

Sendo, portanto, a educação no seu sentido mais geral, algo que se constrói a partir, tanto da realidade cultural, quanto das relações políticas, ela existe enquanto processo dinâmico, ou seja, flexível quanto à sua adequação ao contexto. Nesse sentido, também Brandão (1981, p.9) afirma que: "não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante", ou seja, a formação de mulheres e homens ocorre também das relações que constituem o meio social, político e cultural em que esses vivem.

Acrescentamos que a escola como a conhecemos hoje é o espaço de difusão da educação onde tem se buscado um único jeito de se ensinar, tanto na forma física quanto teórica, salvo é claro a resistência de coletivos organizados, como é o caso do MST, que rompem com a estrutura pré-estabelecida e pré-determinada pelos órgãos de controle, para construção de uma outra forma de escola, na perspectiva de construir uma das possibilidades de formação de mulheres e homens livres e autônomos.

É importante o destaque de que, a luta pela conquista de uma educação escolar que, comprometida com a formação para a emancipação, tem sido e deve continuar sendo uma constante bandeira dos movimentos que lutam pela transformação social, pois, além de constituir-se como um direito humano, possibilita à mulher e ao homem construir uma consciência de que é possível forjar uma nova forma de desenvolvimento, político, econômico e cultural, que assegure mais condições de igualdade aos processos de produção e de distribuição das riquezas que são produto da força de trabalho da classe trabalhadora.

No entanto, percebemos que nessa escola da qual tratamos aqui, ao ser controlada pelo estado – e considerando que este estado configura-se por seu atrelamento ao projeto de desenvolvimento do sistema capitalista vigente, o que consiste em prestar serviço ao projeto hegemônico de sociedade para a manutenção do capital –, a educação definirá o quê e como a mesma será realizada. Isso ocorre às vezes de forma explícita ou de forma sutil, pois,

Para que o sistema educacional cumpra este papel, o Estado estabelece uma política de educação e procura implantá-la por três mecanismos básicos: a legislação educacional, a educação estatal e o planejamento educacional. Esta política da educação se insere na política global do país, definida pelos que detêm a hegemonia no Estado. (KREUTZ, 1982, p.92).

A escola, portanto, enquanto um instrumento criado pela necessidade humana de transmitir o conhecimento construído, bem como instrumentalizar os sujeitos a produzirem novos conhecimentos, para ser acessada por todos, vai depender de um intenso processo de luta pela classe trabalhadora, para incluí-la na lei como um direito, mas mesmo assim o estado controlador desse acesso, encontra meios de torná-lo dual. Apesar da legislação educacional no Brasil destacar a educação como um direito de todos, as condições do acesso a uma grande parcela da população, a qualidade da oferta, as condições de permanência, constituem-se como um instrumento para o insucesso ou para a descontinuidade da educação escolar para mulheres e homens da classe trabalhadora.

Considerando que um dos primeiros papéis da educação escolar na vida das pessoas passa a ser o de construir as condições de domínio da língua escrita, apropriando-se dela como possibilidade para o acesso ao conhecimento sistematizado – sendo esse, no caso do Brasil, um item que assegura a lei como um direito subjetivo –, a realidade ainda apresenta um intenso processo de produção de analfabetismo, que ao nosso ver se justifica pela forma dual como o acesso à

educação escolar a “todos” se materializa, sobretudo, nos segmentos sociais das classes menos favorecidas pela política de desenvolvimento do capital.

A escola como espaço primeiro de socialização da escrita, ao desenvolvê-la como processo de educação, cria uma grande alteração no processo que vinha sendo realizado pelos sujeitos e as sociedades, com vista em garantir igualmente a transmissão de saberes entre todos, conforme destacou Manacorda (2010, p.34), “este instrumento, a escrita, que neste momento servia aos fins da memória histórica e da administração civil, torna se cada vez mais o instrumento da formação para o comando, para o qual até agora era suficiente o domínio da palavra falada”, é também, o princípio do processo de separação das relações de trabalho, para a dualidade, trabalho manual e trabalho intelectual.

Ademais, a escola, como espaço destinado ao desenvolvimento da educação, vai tornar-se, sob o controle de grupos dominantes, espaço de disputas, entre as elites que a controlam o estado e setores da sociedade organizada, que vão estabelecer conflitos, no que tange ao interesse de qual sujeito essa escola irá formar e para qual projeto de desenvolvimento social ela irá atuar. É nessa dinâmica de uma escola em constante movimento, que nela vai sendo mudado o jeito de realizar a educação que ocorria de forma coletiva a partir da observância e do exercício de reproduzir as práticas nelas ocorridas ou de modificá-las, aperfeiçoá-las, pois volta a formação para os interesses de sujeitos dos grupos dominantes que a controlam, ou seja, volta-se a educar um sujeito que aceite a condição de dominação.

Reforçamos nosso entendimento sobre como a escola altera o jeito de realizar a educação, observando as funções que essa escola vai realizar no processo de transmissão dos saberes sistematizados, quando comungamos com o que destaca Manacorda, quando afirma que:

Para estas funções – em que “o indivíduo não se veste com roupa de trabalho” –, o candidato se prepara, não como uma aprendizagem que se observa e imitam, num procedimento espontâneo, os adultos que a exercem, como acontece com outros ofícios, mas somente através de um processo institucionalizado que se realiza num local isolado, onde as crianças não imitam diretamente os adultos que trabalham, mas aprendem a imitá-los; este é o lugar que chamamos escola [grifos do autor]. MANACORDA (2010, p.39).

A escola nesse sentido, passa a alterar todo o processo de educação que se desenvolvia, à medida que, diferente do que ocorria, em que o ensino e a aprendizagem estavam estritamente ligados ao trabalho enquanto meio para

assegurar a sobrevivência do grupo, na escola o ensino e a aprendizagem vão ocorrer em local isolado, fora do âmbito do trabalho.

Retomando nosso entendimento de que a educação enquanto formato de ensinamento que perpassa de um sujeito a outro, de uma geração à outra, é bem anterior à escola, ela se constitui ao longo dos tempos por meio de princípios que buscam sempre preparar o sujeito para sua vida no trabalho, trabalho aqui entendido com necessidade e estratégia de desenvolvimento da vida humana enquanto ser que depende daquilo que consegue transformar da natureza para assegurar a sobrevivência.

À medida que compreendemos a educação como sendo um processo que permite a um sujeito, a um grupo social, a uma geração, apropriar-se dos saberes e conhecimentos construídos por outros sujeitos, grupos sociais ou gerações que os antecederam, entendemos, portanto, essa educação como um processo de reafirmação da cultura. E aqui, entendemos a cultura como o jeito, as formas de viver de interpretar, e de se relacionar com a realidade, própria de cada agrupamento de sujeitos na relação com seu contexto, com sua realidade, com vista em assegurar a sobrevivência que perpassa pelas necessidades físicas, objetivas, mas também espirituais, subjetivas de cada grupo social.

É, portanto numa relação de troca em que mulheres e homens, na luta cotidiana para se fazer sujeitos de sua própria história, num enfrentamento permanente com as forças que buscam dominar suas vidas, ao mesmo tempo que se relacionam uns com os outros enquanto coletividade, com a natureza e com a realidade, fazem, por um lado, a educação, essa educação que constitui-se produto do seu feito, que se constrói numa dinâmica de busca permanente, e por outro lado a educação que se constrói nessa relação faz também essa mulher e esse homem no seu tempo. Conforme destaca Brandão (1981, p.13), “[...] a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” numa relação em que fazer a educação, mulheres e homens fazem-se a si mesmos.

É por meio desse processo que se estabelece, da relação que mulheres e homens conseguem criar uns com os outros e com o mundo que o cerca, que a educação vai se constituindo. Para Brandão (1981, p. 13), “a vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser”, constitui-se na

nossa interpretação, que a espécie humana se destaca como seres capazes de criação e recriação do seu modo de existir, e a educação tem papel crucial nessa dinâmica.

Em termos gerais, buscamos compreender a educação a partir das seguintes dinâmicas: o ensino, como sendo o processo que ocorre quando um sujeito ou grupos de sujeitos preocupam-se com a tarefa de transmitir a outros, algo já apreendido na relação social já vivenciada; e a aprendizagem, como o processo de apropriação que ocorre permanentemente na relação da vida humana, seja da aprendizagem com os outros ou com o mundo, na busca da sobrevivência da comunidade¹¹. Ao tratar sobre essa última dimensão, buscamos fundamentar nossa interpretação em Brandão, quando destaca:

[...] a aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado. (BRANDÃO, 1981, p.19).

Se as aprendizagens, conforme destaca o autor, existem misturadas com a vida, e se a forma que permite a transição dessas aprendizagens de uma pessoa a outra, de um grupo ao outro e até mesmo de uma geração a outra, denominou-se educação, entendemos a educação como algo que ocorre numa dinâmica estabelecida pelas relações entre sujeitos, grupos e gerações. Nesse sentido, concordamos com o autor quando destaca que “as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (BRANDÃO, 1981, p.18), ou seja, a educação que ocorre nas relações estabelecidas entre mulheres e homens, é parte indissociável da cultura que cada grupo social constrói como forma de viver e se relacionar consigo mesmo e com a natureza.

A escola enquanto espaço de disseminação da educação, para dar conta dos interesses de quem a controla, tem sua organização estrutural e formal, as diretrizes do processo formativo em que a preocupação, volta-se menos para uma perspectiva de preparar para a vida, culturalmente relacionada no cotidiano dos sujeitos em que o trabalho é uma das suas dimensões, e volta-se mais para a preparação de mão de obra para o projeto do capital. Reiteramos mesmo assim, que ainda não podemos classificar a escola como um lugar onde a educação acontece de forma alheia a

¹¹ Comunidade queremos destacar a como sendo o espaço da convivência social, seja essa convivência harmoniosa ou conflituosa.

cultura, pois a cultura é inerente a mulheres e homens, ela se faz nas relações e a escola é também espaço de relações.

Trazemos, ainda, para nossa reflexão, uma outra contribuição de Brandão que nos ajuda a pensar a educação como algo que se desenvolve entrelaçada com a cultura enquanto jeito e forma de viver de cada grupo, pois,

Tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum **tipo de saber**, existe também como algum **modo de ensinar**. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar as crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo os adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar. [Grifos do autor], (BRANDÃO; 1981, p. 22).

A educação, enquanto ato cultural, tem por finalidade também consolidar tanto as produções materiais que caracterizam os grupos, bem como os elementos da cultura imaterial, simbólica que marcam e identificam intimamente os sujeitos pertencentes de um determinado grupo. Isso ocorre porque,

Tudo o que existe transformado em natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura: o pote de barro, as palavras da tribo, a tecnologia da agricultura, da caça ou da pesca, os estilos dos gestos do corpo nos atos do amor, o sistema de crenças religiosas, as histórias da história que se explica quem aquela gente é e de onde veio, as técnicas e situações de transmissão de saber. Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como **conhecimento** que se adquire através da experiência pessoal, **com o mundo ou com o outro**; tudo que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de **endoculturação**, através do qual um grupo social aos poucos **socializa**, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais. [Grifos do autor]. (BRANDÃO; 1981, p. 25).

Os interesses e objetivos da formação de sujeitos para o projeto de desenvolvimento do capital, atribuído à dinâmica da escola pelos grupos dominantes que a controlam, faz com que no processo de educação escolar, intencionalmente, falte à escola, no processo de ensinar e aprender, a devida importância de buscar compreender que os sujeitos nela inseridos, antes da sua entrada nela, carregam consigo toda essa carga cultural construída na vivência cotidiana, mesmo que, sendo seus educadores sujeitos desse mesmo contexto.

É partindo desse entendimento, da educação enquanto algo que ocorre a partir das relações culturais, que buscamos entender que o nascimento da escola também vai constituir-se como um processo que buscará envolver a questão da cultura, porém, estando a escola voltada aos interesses de um determinado grupo – os dominantes – , nela busca-se uma dinâmica que podemos chamar de aculturação, ou seja, uma

imposição da cultura que se quer manter como forma de assegurar os princípios da dominação de um grupo sobre o outro. Isso, conforme o autor a seguir, acontece, pois,

Obviamente esta aculturação se exercitou, numa forma cada vez mais degradada, também sobre a multidão dos excluídos. De fato, numa sociedade dividida em classes, todas as classes têm seus costumes particulares, mas, contemporaneamente, ressentem-se do incontrastável processo de aculturação por parte dos dominantes: a classe dominante é sempre um demiurgo que configura a sociedade toda à sua própria imagem e semelhança. (MANACORDA, 2010, p. 57).

É, portanto, essa escola, que no processo de transmitir e de produzir conhecimento, controlada e a serviço de um determinado grupo social, e para atender aos seus interesses que a escola ao longo da história dela própria, e muito presente no contexto atual, passa a desencadear seu processo de formação de modo a formar os sujeitos na perspectiva unilateral de preparar mão de obra para o projeto do capital, desvinculando o processo de ensino de uma perspectiva de desenvolvimento integral do sujeito, para servir cada vez mais, aos interesses de grupos dominantes, em uma sociedade fortemente dividida em classes sociais.

No discurso pedagógico na formação dos profissionais da educação está a ideia de que a prática educativa deve buscar associar-se à vida cotidiana dos estudantes, os objetivos da escola. Contudo, sobretudo no contexto atual, buscam claramente por meio dos órgãos que os gerenciam, focar o trabalho no que passaram a chamar de competências e habilidades¹², mesmo diante de uma prática que distancia o sujeito estudante de uma perspectiva de formação que prepare para as várias dimensões da vida humana. O processo de aculturação de que tratamos, ocorre, também, na formação dos docentes da educação, conforme bem destaca Brandão:

[...] pensando as vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também a educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ele professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através do seu exercício, à sociedade que habita. (BRANDÃO, 1981, p. 11 e 12).

A partir de nosso estudo, convém afirmar que a escola que se desenvolve atualmente, sobretudo, na sua forma organizativa estruturada por séries, busca

¹² Competências e habilidades, é o discurso atual, posto nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017, que reduz a educação em algumas competências que os grupos dominantes defendem como sendo a base para a formação da sociedade da qual dominam. São diretrizes que os professores são obrigados a seguir no trabalho em sala de aula.

padronizar o processo sem levar em conta as diversas especificidades políticas, culturais, econômicas e sociais dos sujeitos, desconsiderando, assim, os acúmulos intelectuais de cada sujeito dos diferentes contextos e propõe com isso uma certa segregação do que se deve aprender em cada classe social, marcando a constituição de uma escola dual, uma que educa para a intelectualidade uma elite, e outra que educa para o trabalho braçal os setores da classe trabalhadora.

É claro o propósito dessa escola naquilo que busca desenvolver enquanto educação, tomando como base a observância de como estão organizadas as classes, na sociedade atual, como classificou Manacorda, em classes dominantes e produtores governados, bem com a definição de qual educação deveria ser dada aos membros de cada uma delas. Sobre essa escola organizada para atender de forma diferente as diferentes classes, Manacorda destaca:

Para as classes dominantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados, nenhuma escola inicialmente, mas só, um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutável durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descendem do alto para as classes subalternas. (MANACORDA, 2010, p.58).

Tomamos as palavras de Manacorda para compreender como se constituiu a educação escolar que temos hoje e que se estrutura de maneira intencional e aprofunda, ao nosso ver, os princípios das desigualdades sociais não só do acesso ao conhecimento produzido, mas, que se estende para as relações de trabalho, que fora proposta pela classe dominante com os objetivos: por um lado, preparar seus membros para as tarefas do poder que são o “pensar” ou o “falar”, o que ele determina como a política, e por outro, para os trabalhadores, que ele denomina de produtores governados, preparar para o fazer, apenas um treinamento no trabalho.

Vale ressaltar, que é essa segregação que marca as bases da escola, entendendo-a enquanto esse espaço privilegiado de transmissão e socialização do conhecimento. Esta é, ainda hoje, uma das marcas fundantes da escola em nossa sociedade, que além de separar a educação por classes sociais, é também a principal responsável por excluir, no caso específico do Brasil, grupos sociais como negros, índios, camponeses, favelados e outros grupos sociais que também foram excluídos da possibilidade de ter acesso ao trabalho.

Destacamos, ainda, que essa forma de fazer a escola tem provocado também em muitos grupos sociais organizados, em diferentes contextos em que os sujeitos de seus tempos, mediados por lutas políticas diversas, a busca por construir, por meio da educação escolar, novas perspectivas para construção do projeto de desenvolvimento da classe trabalhadora em contraposição às práticas do projeto de desenvolvimento da elite dominante que controlam a escola. Buscam fazer da educação um instrumento de conscientização de que o processo desigual que estruturou a sociedade, é produto do aprofundamento dos interesses do capital.

Sobre isso, nos apoiamos nos escritos Manacorda, quando menciona que um primeiro desses elementos de contestação em Roma, no período clássico: “em Roma nós encontramos, pela primeira vez, perante uma crítica fundamental da escola pelo que ela é e não pelos acidentes de sua vida diária: assistimos, enfim, ao nascimento de uma consciência crítica sobre a escola e a educação”, (MANACORDA, 2010, p. 76). Isso mostra que o poder hegemônico ao longo dos tempos produziu contradições que provocam os de baixo a se movimentarem em lutas específicas e delas arrancam conquistas, mesmo que sejam pontuais, como por exemplo, para o acesso à escola pelos trabalhadores.

Sobre a crítica fundamental de Roma de que citamos acima, e que nos parece bem atual para compreendermos o caso específico da educação escolar no Brasil, que tem história bem recente, podemos reforçar esse entendimento quando lemos que:

As razões dessa crítica são compreensíveis: numa sociedade que recebeu a escola de uma tradição alheia, efetivando uma ruptura com as próprias tradições, e em que a finalidade revela ilusória, nessa sociedade inevitavelmente a escola e sua cultura acabam por se fechar em si mesma, numa idolatria exclusiva de suas tradições estranhas e fechadas. (MANACORDA, 2010, p.76).

Consideramos que esta afirmação do autor nos permite compreender o caso específico da educação escolar no Brasil, pois vamos encontrar em muitos momentos da jovem história da sociedade brasileira, e mais jovem ainda a história da educação no Brasil, muitos momentos de contraposição à essa escola estruturada para atender aos interesses do capital que se funda em dois tipos de educação, uma educação para os dominadores e outra educação para os oprimidos por esses dominadores.

Esses momentos no Brasil, de contestação dessa escola elitista, ocorrem principalmente a partir das lutas desencadeadas por setores da classe trabalhadora organizada, com ênfase para a segunda metade do século XX, e destacam-se

principalmente não apenas por meio das críticas à escola burguesa ou bancária como definiu Paulo Freire, mas fundamentalmente pelas iniciativas populares que surgiram das críticas e pela de redefinição de uma escola voltada aos interesses da formação de sujeitos, capazes de intervir na realidade para propor mudanças concretas.

Compreendemos que não somente as críticas que são feitas à forma como se constituiu a educação desenvolvida pela escola, mas sobretudo, e principalmente as que se iniciaram no Brasil a partir da metade do século passado, caracterizada pelas muitas iniciativas populares que foram sendo pensadas, organizadas e desenvolvidas por setores da classe trabalhadora organizada e que continuam em desenvolvimento até hoje, têm como pano de fundo a contestação de uma escola primeiramente excludente e voltada para a formação que atenda aos interesses da classe dominante.

É, portanto, a busca desse desenvolvimento para formas de democracia educativa, de uma educação que esteja a serviço da classe social da qual os sujeitos pertencem, que ajudem na formação numa perspectiva ativa, que os ajudem a compreender e conduzir os rumos de suas realidades, não se subjugando aos domínios da classe burguesa, que vai motivar as críticas e as iniciativas que vão ser desenvolvidas em muitos contextos e por muito sujeitos organizados.

Também nesse nosso estudo, apreendemos que ainda nos anos de quinhentos e seiscentos, de acordo com Manacorda (2010, p. 238), “tradicionalmente os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a meditação do clero”, a busca do objetivo de ter uma educação não submetida aos interesses de um grupo dominante qualquer, mas a serviço da coletividade.

2.2. A luta por uma escola que eduque para a transformação

À medida que buscamos entender a educação no seu contexto geral – que tem por finalidade contribuir com a formação de sujeitos que atuam no seu contexto, e busca por meio de estratégias que são ensinadas e aprendidas num processo permanente que se desenvolve no seio do grupo ao qual pertence – compreendemos que ela, se faz e refaz numa dinâmica constante com vista em adequar-se à realidade e os novos conhecimentos que se produzem pela busca do ser humano de sempre aperfeiçoar seus feitos.

Assim também, identificamos que ao longo da história da educação escolar, uma vez que, como já citamos, a escola nasce voltada para atender aos interesses dos grupos dominantes, ou seja, de formação de sujeitos para adequar-se ao seu projeto de desenvolvimento. Por ser a escola dinâmica, quando esta situa-se em contexto de luta de setores organizados da classe trabalhadora, nela vai também haver uma permanente luta contra-hegemônica para que a escola sirva aos interesses de formação da classe trabalhadora.

O que queremos destacar, e que aprofundaremos melhor em outra parte deste trabalho, é que, principalmente na jovem história da educação escolar no Brasil, vamos identificar muitos momentos em que setores da classe trabalhadora organizada vão desencadear dois movimentos de luta no âmbito da educação escolar. O primeiro desses movimentos é o da busca para ter acesso à educação escolar enquanto direito subjetivo; e o segundo, uma vez assegurado o acesso, é a busca de transformar essa escola na perspectiva de que ela ajude a formar o sujeito, que, pertencente à classe trabalhadora explorada, constitua-se como instrumento para a mudança do desenvolvimento social, implementada pelo modelo de desenvolvimento do capital.

É notório que a educação, enquanto parte integrante da cultura dos diferentes grupos e contextos sociais e políticos, ocorre e se desenvolve a partir das experiências e da produção humana em cada contexto e em cada grupo. Para Brandão (1981, p. 24), “vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e interações de ensinar-e-aprender”, portanto, não se constitui como algo estático no tempo e no espaço, mas como dinâmica que se refaz à medida que faz de mulheres e homens seres de aprendizagem e de ensino, e, mais do que isso, busca reproduzir o imaginário da mulher e do homem que se quer para determinado contexto.

Nessa perspectiva, comungamos ainda com ideias de Brandão, quando o mesmo afirma que:

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. “[...] a mesma educação que se ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que pode fazer: “...eles eram, portanto, totalmente inúteis”. (BRANDÃO, 1981, p. 12).

Destacamos nas palavras do autor “a mesma educação que se ensina pode deseducar”, pois uma educação como a que temos hoje, voltada para servir aos

interesses do projeto de desenvolvimento do capital, numa sociedade dividida em classes em que a hegemonia está voltada para a classe dos dominantes, essa educação, na perspectiva do que compreendemos nas palavras do autor, é o ponto que deseduca mulheres e homens da classe trabalhadora.

As lutas de setores da classe trabalhadora organizada são o que evidencia que a educação no âmbito da escola tem sido uma prática que se constitui enquanto espaço e contexto de luta contra-hegemônica, em que de um lado está a classe dominante no controle da escola, por meio da ação do estado ou das instituições privadas de setores do capital, e do outro lado os setores organizados da classe trabalhadora, que esforçam-se para que a escola atue no sentido de construir o imaginário de mulher e de homem que se quer para o desenvolvimento justo da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, o confronto de interesses ocorre pelo fato de que, conforme descreve Brandão (1981, p. 33), “aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle”, sendo, porém, que o que tem prevalecido na história da escola, até hoje, são os interesses de uma elite dominante. Nesse sentido, a luta da classe trabalhadora organizada tem tensionado para a mudança do projeto de educação desenvolvido na escola, sendo visível principalmente nas experiências organizadas pelo MST.

Também identificamos que a luta que se trava entre as classes sociais – em que de um lado temos uma classe dominante no controle da educação escolar, e do outro, a classe trabalhadora que busca a escola, mas não só o acesso a ela, como também as mudanças nas suas estruturas para que ela atenda ao processo de formação humana que se construiu enquanto imaginário nos contextos de luta entre as classes – é provocadora de algumas mudanças que ocorrem na escola. Mesmo que essas mudanças sejam mínimas, como por exemplo, no caso brasileiro, em que está descrito na lei máxima no seu Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Constituição Federal de 1988), mas que ainda há um permanente processo de luta para que de fato o acesso seja assegurado, ou seja, a escola ainda é negada em nossa realidade a muitos sujeitos da classe trabalhadora.

É, portanto, desse processo de luta que se desenvolve ao longo da história da educação escolar, que, a classe dominante, mesmo não sendo de sua vontade enquanto classe, mas pressionada pela luta da classe trabalhadora se vê na

obrigação de ter que abrir brechas para o acesso a níveis de educação. Para Manacorda (2010, p. 311), isso ocorre porque:

‘É necessário que exista uma educação para todos, uma para muitos e uma para poucos. Portanto, a instrução pública seria dividida em sublime média e elementar. A primeira não deve fazer do povo tantos sábios, mas deve instruí-lo tanto quanto baste para que possa tirar proveito dos sábios’ (VINCENZO CUOCO, p.5-6).

Essa divisão imposta por meio da instrução pública de que trata o autor consiste em um dos pontos pelos quais há sempre tensão na luta por educação escolar desencadeada por setores da sociedade organizada, bem como por alguns intelectuais que se dedicam por meio da luta teórica na defesa de uma educação que seja pública, gratuita e atenda aos interesses das trabalhadoras e trabalhadores como sujeitos que produzem a riqueza social. Uma educação que fundamentalmente se contraponha aos interesses do capital, que é produtor de desigualdades políticas, econômicas e sociais, uma educação que ajude a construir um projeto de sociedade justa e igualitária.

O que se tem buscado no Brasil, sobretudo, a partir da segunda metade do século passado, por meio da luta por uma educação escolar desencadeada pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores organizados, tem se voltado tanto para a garantia da universalização do acesso, bem como por assegurar uma educação que se desenvolva por princípios da igualdade de acesso, permanência e qualidade. Sobre isso, concordamos com o que descreve Brandão, quando afirma que:

A educação da comunidade de iguais que reproduzia em um momento anterior a igualdade, ou complementariedade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdade naturais, começa desde quando aos poucos usa a escola, os sistemas pedagógicos e as “leis do ensino” para servir ao poder de uns poucos sobre o trabalho e a vida de muitos. Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinarem uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos. (BRANDÃO, 1981, p. 34).

A construção de uma educação escolar que permita: o direito de acesso universalizado, o estabelecimento da igualdade social, a defesa do respeito às diferenças, as condições de desenvolvimento justo e igualitário, que se contrapõem à proposta do desenvolvimento capitalista, fundado na exploração do humano pelo humano, etc. Não será constituída com a estrutura hegemônica de como se estrutura a escola atualmente, em que a educação enquanto instrução se desloca da premissa

de preparar para vida e todas as dimensões que a compõem, e volta-se para preparar para o domínio das técnicas de formação apenas para o trabalho que atendem ao projeto de desenvolvimento do capital.

É, portanto, nesse contexto, que situa-se o empenho e a luta da classe trabalhadora pela garantia da educação escolar de suas gerações, de uma educação que seja capaz de formar a mulher e o homem enquanto sujeitos de seu tempo, que reforcem as ideias que permitam a esses interpretar, na sua realidade, de forma crítica e criativa, que ajudem a perceber a existência das formas de exploração do humano pelo humano, bem como a divisão que essa exploração provoca, inclusive nas formas do acesso, da permanência e da equidade desse acesso às políticas públicas, como é o caso específico da política da educação escolar.

A luta da classe trabalhadora organizada para estruturar uma educação escolar que seja capaz de formar a mulher e o homem, sujeitos conscientes de si e do seu meio, que sejam capazes de impulsionar mudanças que assegurem o direito a igualdade e a justiça entre todas e todos, se materializa quando estruturada com base em processos de construção coletivas, pois segundo Werner Jaeger, citado por Brandão (1981, p. 74), “[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”.

Compreendemos que a tomada de consciência de sua realidade, consiste em estar a mulher e o homem conscientes de seu pertencimento ao grupo social que compõe a classe trabalhadora, grupo que, diferente dos grupos dominantes, são os que produzem, pelo trabalho, toda a riqueza que possibilitaria uma vida com dignidade. Isso leva à compreensão de que uma sociedade dividida em classes é uma sociedade que, produto do sistema capitalista hegemônico, só se sustenta baseada num processo em que se aprofundam as desigualdades entre as classes e essas desigualdades excluem mulheres e homens de vivenciarem processos que permitam o desenvolvimento igualitário e justo, aproveitando-se das riquezas que o trabalho humano produz.

A tomada de consciência de que o grupo de sujeitos sociais que, pelo trabalho, produzem todos os bens e riquezas que possibilitariam a todas e todos as condições de vida digna, passa também, pelo acesso aos bens culturais. Destacamos aqui a educação como um bem cultural, que deve ser acessada igualmente por todas e todos levando em conta a observância das necessidades, sejam elas materiais ou imateriais de cada sujeito, inserido em seu tempo e em seu contexto/realidade.

Essa premissa, consiste, portanto, na observância de que desde muito tempo, a exploração de uns sobre os outros, existe quando alguns sujeitos abandonam o trabalho e passam a aproveitar-se da força de trabalho de outros, e que para assegurar as formas de exploração, são criadas as regras que serão difundidas pela educação para reproduzir o novo formato de sociedade do projeto do capital.

Quando uma nobreza romana enriquecida com a agricultura e o saque abandona o trabalho da terra pelo da política, cria as regras do império de que serve, aquele primitivo saber comunitário, divide-se e força a separação de tipos, níveis e agências de educação. Quando há livres e escravos, senhores e servos, começa a haver um modelo de educação para cada um, e limites entre uma modelo e o outro. (BRANDÃO, 1981, p. 50 e 51).

Romper, pois, com quaisquer formas de dominação, segregação e exploração que separa mulheres e homens em classes, onde uma classe produz os bens e a outra se apropria deles, é tarefa que deve ser assumida por uma educação que se propõe emancipatória¹³. Essa tarefa da educação quando assumida por determinado grupo social que se propõe formar novos sujeitos, se consolida quando “[...] o adulto educado que ela quer criar é o homem capaz de renúncia de si próprio, de devotamento de sua pessoa à comunidade” (BRANDÃO, 1981, p. 49), ou seja, a formação de um ser social, que pensa e age com o intuito de fazer desenvolver igualitariamente a coletividade ante o sujeito, como propõem as bases da sociedade capitalista.

Esse processo de luta que ocorre sob duas dimensões, uma que busca garantir o acesso e a outra que busca transformar a escola com vista na formação de sujeitos para que estes estejam preparados para contribuir com o desenvolvimento da coletividade, e ocorre porque “[...] se entre o pensado e o vivido há diferenças, as pessoas do país protestam e cobram, de quem faz a lei, que pelo menos ela seja cumprida: que haja liberdade na educação e, que a escola exista para todos e seja distribuída por igual entre todos” (BRANDÃO, 1981, p. 58-59), ou seja, buscar igualdade de acesso a todos, passa também pela igualdade das condições dessa oferta.

As lutas por uma educação que têm por finalidade o fortalecimento da formação de sujeitos emancipados do ponto de vista daquilo que se busca transformar nessa

¹³ Emancipatória – compreendemos uma educação emancipatória, aquela que seja capaz de formar sujeitos capazes de compreender a realidade, identificar-se enquanto pertencente a um determinado grupo social, e que age por meio da luta para propor as mudanças que se fizerem necessárias para a garantia de uma vida com dignidade para todas e todos.

sociedade desigual, desenvolvidas por diversos setores da sociedade organizada, situadas nos grupos que pertencem à classe trabalhadora, são realizadas porque,

Há interesses econômicos, políticos que se projetam sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, no silêncio do que não diz, os interesses que as pessoas e os grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à nação”, “os brasileiros”. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensa-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma na lei e na teoria. (BRANDÃO, 1981, p. 60).

É na educação escolar, portanto, algo historicamente em disputa, onde há interesses de vários tipos, sejam eles políticos, econômicos, científicos. Interesses esses que buscam atender às necessidades de determinados grupos sociais com vista no desenvolvimento de um projeto de sociedade que se pretende forjar. No entanto, estando a educação escolar que atende o público pertencente a classe trabalhadora sob o controle do estado, é também a forma desse atendimento, que vai constituir-se como um dos instrumentos de luta pela transformação das estruturas da educação escolar.

Essas disputas que marcam historicamente a luta por educação escolar situam-se em plataformas teóricas e práticas, de que a educação pode constituir-se como instrumento de transformação social, e isso ocorre à medida que mulheres e homens têm acesso a um processo educacional que, sustentado nos interesses do projeto de desenvolvimento da classe trabalhadora, busca construir processos de emancipação humana das pessoas. Isso também não é um processo recente, é também um processo histórico que ocorre quando se passa a:

Associar “educação” a “mudança” não é novidade. Tem sido um constante desde pelo menos as primeiras décadas do século. Mas só um pouco mais tarde, quando políticos e cientistas começaram a chamar a “mudança” de “desenvolvimento” (desenvolvimento social, socioeconômico, nacional, regional, de comunidades e etc.), é que foi lembrado que a educação deveria associar-se a ele também. Este foi o momento de uma transição importante [grifos do autor]. (BRANDÃO, 1981, p. 83).

Sendo, portanto, a educação uma ferramenta que pode tanto libertar quanto escravizar mulheres e homens, dependendo de quem a propõe e desenvolve e a quais interesses que se busca alcançar com ela. Parafraseando Brandão, quando destaca que “a educação é inevitável”, assim entendemos que os sujeitos se educam mesmo sem perceber que assim estão se educando, pois, a educação ocorre em grandes

proporções, por meio das relações que são estabelecidas no convívio social e se, nesse meio social onde as pessoas se encontram, as matrizes formadoras propõem a subordinação, poderemos ter sujeitos que aceitam ser escravizados, mas se essa educação propõe a emancipação, poderemos ter sujeitos de transformação.

Acreditamos, pois, na educação como um processo que quando emancipador de mulheres e homens, numa perspectiva de transformação de uma realidade mais justa e igualitária, como vem sendo pautada por setores da sociedade da classe trabalhadora organizada, se contrapõe à forma hegemônica como a sociedade capitalista estruturou a escola, tornando-a algo distante da realidade dos sujeitos que a acessam, ela poderá constituir-se como instrumento de uma nova ordem social, que tem como protagonistas as trabalhadoras e o trabalhadores organizados.

3 A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELO MST: DISPUTA DE PROJETO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS

3.1. Raízes da concepção da educação do MST

Ao retomarmos a discussão da perspectiva da educação ofertada no âmbito da escola, não apenas como meio, inicialmente, de apropriação dos códigos da língua escrita e, posteriormente, como o espaço privilegiado de repasse e apreensão dos conhecimentos produzidos ao longo de diferentes processos vividos e que permitiram o desenvolvimento da vida humana, buscamos também compreender essa escola enquanto espaço que poderá possibilitar a construção de estratégia de formação de sujeitos de transformação de seu contexto, de sua realidade. Partimos da premissa de que a educação escolar também pode constituir-se como espaço de acomodação dos indivíduos que, educados sobre o controle de um determinado interesse social, poderão apenas reproduzir as ideias e formas que permitem a dominação.

Partimos do pressuposto que o que vai possibilitar que a escola seja esse espaço de construção de estratégias de transformação da realidade ou espaço de acomodação dos indivíduos será sempre determinado por um processo de disputa que se estabelece na luta política entre as classes, em que de um lado está a classe dominante, que em muitas situações, utilizando-se do estado, controla a escola e a educação ofertada nela, e do outro, a classe trabalhadora que, quando consciente da sua condição de classe e interpretando criticamente a realidade como produto do propósito da dominação burguesa, busca coletivamente construir novas estratégias para uma sociedade enquanto projeto da classe trabalhadora.

Observamos ainda que a luta política desencadeada por um determinado grupo social, a partir da reflexão da realidade, compreendendo-a como produto dos interesses dos dominantes que estão sustentados por meio da exploração da classe trabalhadora e que são responsáveis pela produção das desigualdades sociais, será impulsionadora da luta por uma educação dos sujeitos que passará a constituir-se como um dos elementos que vai fortalecer a luta política do grupo. É verdade que, em muitas situações, essa educação foi desenvolvida por fora da escola, ocorrendo nos processos de luta cotidiana por meio das relações que se estabelecem a partir das

necessidades que se produzem da própria dinâmica, surgidas da interpretação da realidade e das necessidades de lutas.

Pelo que buscamos compreender, isso ocorre porque em todo processo de luta social há sempre a necessidade de formação dos sujeitos nela envolvidos, como forma de alimentar as estratégias de interpretação da realidade na qual se luta, e construir com o grupo o imaginário de qual sociedade se busca transformar. Comungamos, portanto, com o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes *Sapientiae* – CEPIS – (2012, p. 30), quando destaca que, “a educação é sempre **ferramenta** de uma estratégia determinada de poder. Não se forma uma pessoa e depois se vê o que ela vai fazer” [grifos do autor], ou seja, as pessoas se formam na dinâmica da luta cotidiana que ocorre quando buscam transformar determinada realidade.

Destacamos, nesta pesquisa, que na trajetória da história brasileira iniciada, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX – quando fervilhavam ideias populares contra-hegemônicas ao modelo capitalista em expansão no Brasil, como por exemplo, o escravismo e o trabalho agrícola que definiu o modelo de desenvolvimento do país, até o início da década de 1930, como modelo agroexportador –, buscamos entender esse processo de exploração e a redefinição dos rumos do país para o modelo industrial, como contradições que fizeram setores da classe trabalhadora se organizarem para a lutas.

Vale ressaltar que, com o fim do modelo agroexportador – que expulsou muita gente do trabalho agrícola e com o início do processo de industrialização brasileira iniciada na década de 1930, que intensificou a migração campo cidade, e como a falta de perspectivas de vida de trabalhadoras e de trabalhadores, na sua grande maioria analfabeta, ocasionou a formação bolsões de pobreza nas cidades –, marca-se a formação das cidades a partir da industrialização, e esse é um dos fatores que faz com que as elites brasileiras comecem a propor ações educacionais para atender aos enormes problemas que a conjuntura da época causava ao projeto do capital em expansão no Brasil.

Esse contexto, que altera significativamente a realidade política e social da população, bem como das condições de trabalho no Brasil, também vai servir de sementeira para o processo de organização de grupos sociais que passam a desencadear processos de lutas políticas nas décadas seguintes, alimentados política

e ideologicamente por princípios da luta de classe como instrumentos básicos para a transformação da realidade.

O período histórico que se inicia nesse contexto no Brasil, com o acelerado processo de urbanização, a partir de 1930, que marcou o avanço da implantação da indústria brasileira e que provocou um intenso processo de desterritorialização de inúmeras populações que antes tinham na produção agrícola o meio para o desenvolvimento econômico que assegurava minimamente as formas de sobrevivência, foi também demandante de inúmeros processos de lutas políticas que se contrapunham à forma de desenvolvimento do capitalismo na sua fase industrial no Brasil.

É nesse período que vão se desencadear, dentre tantas outras, as bandeiras de lutas que buscavam a oferta da escola de educação básica, principalmente a luta por projetos de alfabetização de jovens e adultos já que a grande maioria da população era analfabeta. O estado brasileiro é obrigado a criar estratégias para a organização oficial de projetos e campanhas de alfabetização da população jovem e adulta.

Esse período foi rico em ideias, teorias e práticas que não só buscam o acesso à educação escolar, mas também é produtor de proposições e práticas que vão culminar na construção de um imaginário de educação escolar que se propõe como ferramenta da luta política, tendo como objetivo a formação de sujeitos capazes de, compreendendo-se enquanto pertencente à classe trabalhadora explorada pela classe dominante, ver-se na necessidade de construção de um projeto contra-hegemônico, tendo mulheres e homens como os protagonistas desse novo ideal de sociedade mais justa e igualitária. É, portanto, a luta por liberdade que vai fazer com que essa educação que pauta práticas de justiça e igualdade só seja efetivamente possível quando os sujeitos alcançarem suas liberdades.

Há, portanto, nesse contexto histórico, a construção de outras matrizes pedagógicas que são construídas a partir da participação ativa e efetiva dos sujeitos em luta, à luz de teorias que interpretam criticamente a realidade numa perspectiva de liberdade da classe trabalhadora, os princípios de um processo de construção coletiva das matrizes que contemplam os objetivos da luta de classe. Teorias como as de Paulo Freire são exemplos das que propõem a busca dessa liberdade, pois em sua obra intitulada de “Educação como prática e liberdade”, ele nos diz que: “a visão de liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui

sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2002, p.13), essa premissa constitui-se como uma das bases de uma das práticas que surge das ideias freireanas, que será denominada de Círculos de Cultura, de que trataremos no último capítulo deste trabalho.

Os Círculos de Cultura vão se constituindo na base do processo educacional dos sujeitos em luta, pautadas por princípios tais como: a participação, a construção coletiva, a reflexão sobre as práticas (práxis), a formação política (na perspectiva da classe trabalhadora), a busca da liberdade na luta política como finalidade para a construção de uma vida digna, com justiça e igualdade, ou seja, toda a dinâmica que se desenvolve no meio social no qual se busca construir a liberdade de mulheres e homens livres do jugo do projeto do capital.

A prática dos Círculos de Cultura, enquanto metodologia de educação que possibilita aos sujeitos participantes da educação escolar refletir a realidade sob uma outra perspectiva de formação social, criando a possibilidade de uma reflexão crítica da realidade, para a formação de sujeitos de intervenção social, passou a ser desenvolvida no Brasil desde a segunda metade do século XX, e a ser implementada a partir das lutas políticas de movimentos organizados. Para essa afirmação, tomamos como base a afirmação de que:

Eu não tenho dúvida em afirmar que é entre as formas novas de participação popular, nas brechas da luta política, que, hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil. Os professores tradicionais e tecnocratas da pedagogia são cegos para elas, mas é ali que as propostas mais avançadas de “educação e vida”, “educação na prática”, etc., são criadas e testadas. [Grifos do autor]. (BRANDÃO, 1981, p.107 e 108).

Identificamos que, no Brasil, as práticas de uma educação que busca construir uma perspectiva de liberdade, se inicia no período a partir da segunda metade do século XX, o que não significa dizer que em períodos anteriores não ocorreram lutas organizadas que contestavam a opressão do projeto do capital na formação de nossa sociedade, mas, para demarcar que esse período em destaque foi rico em proposições e práticas que contribuíram e contribuem ainda hoje com a construção de práticas de educação que se constitui como matriz para a realização de uma educação, seja ela informal, que ocorre na dinâmica da luta pela sobrevivência, seja ela, formal, que ocorre no âmbito da escola.

Retomamos a ideia de liberdade de que trata Paulo Freire para demarcar que ela não é nunca algo construído de forma individual, mas sempre a partir da participação coletiva e com o propósito sempre de buscar estimular a conscientização dos sujeitos que a constituem a partir da luta cotidiana contra o projeto hegemônico do capital, pois conforme Freire (2002, p. 14), “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”. Logo, a construção de alternativas educacionais que ocorreram no Brasil, no pós-década de 1930, surge de forma coletiva a partir da luta dos movimentos que foram sendo desencadeadas nesse período.

Vale considerar que a teoria e a prática por meio dos Círculos de Cultura de que propõe Paulo Freire se constitui como base de educação para a criticidade, já no processo de alfabetização de adultos, do que ele vai chamar das técnicas de ler e escrever, o que reforça a ideia de que a educação escolar deve ser, antes de tudo, um processo de formação de sujeitos que se conscientizam a partir do diálogo com sua própria realidade.

Quando pensamos a educação, seja ela informal ou formal, identificamos que as matrizes que as fundam, estão intimamente ligadas e estabelecidas a partir dos interesses de quem as realiza, em que, a primeira, funda-se nos interesses dos grupos sociais, família, comunidade, organização social etc., já a segunda, enquanto algo institucionalizado na escola, e uma vez controlada pelo estado ou por instituições particulares, essa busca atender aos interesses do estado, controlado pelo poder dominante, e/ou das instituições particulares, que estão também na sua maioria sob a propriedade da elite dominante. Ao nosso ver, é isso que define a finalidade da educação que temos hoje.

No entanto, a educação vai sendo forjada a partir das lutas organizadas de trabalhadoras e trabalhadores, vinculadas a um projeto de transformação social, política, econômica e cultural da realidade, na busca por liberdade e da hegemonia da classe trabalhadora, que retomam princípios que marcam o surgimento da educação na vida humana, de uma educação que surge como forma de repasse das estratégias que foram sendo construídas como forma de assegurar a existência dos grupos humanos. Destacamos isso quando concordamos com Brandão quando esse diz que:

Na verdade, quem descobriu que na prática o “fim da educação” são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado, não foram os filósofos do passado ou cientistas sociais de hoje. Esta é a maneira natural dos povos primitivos, com quem estivemos até há pouco, tratarem a educação de suas crianças, quando como eles não sabem explicar isto com teorias complicadas. [Grifos do autor]. BRANDÃO, 1981, p. 67).

É, portanto, a busca de construir, pela educação, as matrizes que ajudem no estabelecimento da liberdade de mulheres e homens, na perspectiva da luta de classe, como uma construção coletiva indissociável da dinâmica que ocorre em determinado território, deve estar intimamente ligada ao meio social, o que inclui as lutas em desenvolvimento no contexto em que vivem os sujeitos e aos interesses que a coletividade têm.

Assim, partimos do princípio de que não há liberdade individual. A liberdade de que tratamos deve se construir na coletividade pois, conforme Freire (2002, p. 17), “a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”, nesse aspecto, compreendemos que, nesse sentido, a educação pode se constituir como parte integrante da luta concreta de mulheres e homens na busca da liberdade, quando essa se desenvolve na perspectiva teórica e prática comprometida com o projeto de classe.

Os movimentos sociais existentes na realidade brasileira hoje, sobretudo os que estão organizados no contexto do campo, na luta por uma reforma agrária justa e popular para resolver os inúmeros problemas do campo, como os da falta de acesso aos bens necessários que assegurem aos povos camponeses uma vida com dignidade, tem sido, ao nosso ver, os que têm impulsionado conquistas por políticas públicas, como as de assegurar o acesso à educação, mas, principalmente a construção de uma educação que, forjada coletivamente e de forma indissociável do imaginário de sociedade que quer construir, propõe e pratica a busca pela liberdade de mulheres e homens que são organizados do e no campo.

3.2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a educação

Das diversas organizações de trabalhadoras e trabalhadores que desenvolveram ou desenvolvem processos de lutas políticas na história do Brasil, tanto as que atuaram na segunda metade do século passado e desapareceram pela tirania do poder político e econômico controlado pelas elites governantes, quanto as

que herdaram dessas as bandeiras de luta e ressurgiram ou nasceram no pós-ditadura militar e continuaram buscando a liberdade na perspectiva da classe trabalhadora, destacamos neste trabalho o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como sendo um movimento que vai trazer, além do que lhe era central no seu surgimento, a luta pelo acesso à terra, também o debate e as práticas para a construção de novas perspectivas de uma educação que busca a liberdade.

Esse movimento popular que nasce no início da década de 1980, organizado por trabalhadoras e trabalhadores do campo, surge da necessidade de lutar por um processo de democratização do acesso à terra como forma de assegurar a permanência da mulher e do homem vivendo e produzindo a vida no campo, mas descobre pelas práxis política que só a chegada à terra não basta para a consolidação de uma vida com dignidade e igualdade de direitos. É, portanto, da reflexão construída por mulheres e homens de forma coletiva ampliam seus objetivos definindo-os como a busca pela reforma agrária, que contempla, para além do acesso à terra, a conjugação de todas as políticas públicas necessárias para uma vida com dignidade.

A luta do MST mostrou que é necessário para que seja assegurada a existência de toda e qualquer organização ou movimento popular um processo de educação, que seja capaz de orientar suas massas no sentido de compreender os objetivos para os quais se organizaram e para desencadear um processo luta com vista na liberdade de uma determinada coletividade. Essa premissa, com vista no bem comum da organização e/ou do movimento popular, vai garantir que a participação na luta se dê de forma consciente da tarefa que requer o processo da luta de classe, o que ao mesmo tempo contribui com a formação da para a consciência política de seus participantes.

Sendo, portanto, a educação uma das necessidades básicas para a formação coletiva que deve ocorrer em todas as ações que um movimento popular realiza, ou seja, que exige um permanente cuidado para que em cada ação desencadeada no processo de luta seus participantes a realizem conscientemente daquilo que se busca, como forma de construir os elementos de um processo de liberdade ao qual se quer alcançar. Podemos afirmar que um movimento popular, que assim luta, constitui-se num movimento educador.

Vale destacar que, partindo desse nosso estudo, podemos identificar que a educação que vem sendo forjada pelo MST, ao longo do seu processo de luta pela terra, tem se constituído como uma premissa na existência desse movimento na luta

política ocorrida no Brasil nos últimos tempos. Porém, é perceptível que a educação de que tratamos aqui, tem ocorrido mais por meio de convênios, parcerias e cursos do que pela educação escolar regular.

Essa nossa observação parte do pressuposto de que, tendo sido a educação escolar, regular, ou seja, mantida pelas redes públicas de ensino, sempre interpretada como um dos instrumentos do estado, que tem servido aos interesses dos dominantes, nos parece salutar que os movimentos ao longo dos tempos preferiram evitar esse ambiente escolar como espaço de formação de seus participantes. Para o MST, o caminho escolhido foi o de lutar pela escola, mas, depois de conquistar o acesso, passou a lutar pela transformação da mesma na perspectiva da luta desencadeada pela transformação social.

Queremos destacar isso, pois compreendemos a escola também como um espaço de luta política, em que primeiro se luta para conquistá-la, e depois, num contexto de luta de classes, de posse dela, exige permanentemente luta para que essa escola esteja voltada para o processo de formação dos sujeitos organizados em busca de um objetivo comum: a formação de sujeitos capazes de transformar a realidade numa perspectiva dos interesses das trabalhadoras e dos trabalhadores que culminará numa educação emancipadora para a liberdade.

Essa premissa encontramos no MST que, ao nascer como um movimento que busca o acesso à terra, entendida como um bem comum para a produção da vida, desponta como um dos primeiros movimentos do campo com caráter popular, que inclui em suas pautas de lutas a conquista da escola. Mas não é só isso que nos leva a destacar o MST como um movimento de luta por escolas e por educação, também nos chama a atenção que, uma vez convictos de que a conquista das escolas para crianças, jovens e adultos se insere no conjunto dos direitos a uma vida como dignidade, descobre que a escola como estava configurada no sistema educacional não dava conta de formar esses sujeitos que já vinham se educando para a liberdade por meio das ações do Movimento.

É, portanto, a dialética que a própria luta constrói que vai apontando os agentes que impedem o desenvolvimento de um projeto de sociedade, numa perspectiva do projeto que historicamente vem se construindo na luta das trabalhadoras e dos trabalhadores em várias partes do mundo, que se configuram como antagônicos ao projeto do capital. Essa dialética leva o MST a descobrir que, uma vez conquistada a escola, era necessário construir uma educação que comungasse com os sonhos e

projetos de uma sociedade mais justa e igualitária já em processo de construção com a conquista da terra e da escola.

É, pois, por conta dessa dimensão que demarca a importância da conquista de um processo de educação permanente no dia a dia da luta de um movimento popular em que a escola está inserida, que surge a necessidade de se construir coletivamente os conceitos e definição de qual educação que será desenvolvida na escola, de forma que essa, ajude na consolidação da formação dos sujeitos que estão se educando por meio da luta política. Um primeiro passo dessa tarefa, consiste em definir o significado e o sentido dessa educação que se quer construir do e para o movimento em luta. Isso conduz à definição de que,

Em sentido amplo, podemos dizer que a educação é um processo de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1997, p.5).

O MST define a educação como um processo de formação humana, compreendendo que isso ocorre na dinâmica que se produz na vida por meio das relações que se estabelecem entre os sujeitos que se movimentam tanto nos territórios quanto na construção do imaginário de sociedade que se quer construir. Esse processo possibilita que o sujeito, ao se transformar a si mesmo, construa as possibilidades de transformar a realidade em que vive. Essa interpretação tem como uma das bases a teoria freiriana, quando propõe a educação como um dos meios para se conquistar a liberdade.

A conquista da liberdade de que cabe ao processo educacional, seja ele formal ou não formal, só é possível, quando a pedagogia, enquanto processo de organização do que se ensina e se aprende numa relação entre sujeitos, parte da interpretação da realidade em que esses sujeitos estão inseridos e os coloca como ponto central de reflexão com vista em se constituir como processo de conscientização. Para Freire (2001, p. 24), “uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência”, portanto, compreendemos que esse constitui-se no caminho pelo qual a pedagogia numa perspectiva popular deva ser estruturada.

Construir os princípios de uma pedagogia que tem como base a realidade, requer o conhecimento aprofundado dessa realidade bem como o que se busca transformar nela, e essa construção exige, portanto, um processo de educação que

seja capaz de contribuir para a transformação dos sujeitos que a constituem. Como ponto de partida, uma vez conscientes de si e de sua realidade, os sujeitos se envolvam em ações que possibilitam a transformação da realidade. Nessa perspectiva, destacamos mais um elemento de que o MST, enquanto um movimento que aprende com suas próprias lutas, nos aponta já no início de sua organização como movimento popular no Brasil.

Quando o MST desperta para necessidade da construção de uma pedagogia que esteja voltada à formação dos sujeitos inseridos na realidade da luta pela reforma agrária, pela transformação do campo e da realidade da classe trabalhadora, passa a definir coletivamente o que isso significa, destacando que:

A realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1992, p. 2).

Observamos que o conceito de realidade definido pelo MST, ainda na década de 1990, uma década depois de sua fundação como movimento de luta popular do campo, já propunha uma realidade constituída de vários elementos, que inseria o território, as pessoas, seus imaginários, a natureza entre outras, mas fundamentalmente, não pensa a realidade como a pequena parcela do espaço onde as pessoas estão inseridas, mas incluem a sociedade como um todo. Isso nos leva a interpretar que a realidade é constituída de um conjunto de elementos, tanto os que estão no plano local, o espaço local, quanto no plano macro, o espaço mundial, que envolve necessariamente a conjuntura enquanto projeto de desenvolvimento social.

Essa definição construída pelo MST para definir a realidade que se tem e imaginamos, com o objetivo de traçar as estratégias para a transformação da mesma na realidade que se quer construir, também comunga com a teoria de freireana de que a educação não pode ser desenvolvida de fora para dentro, ou seja, pensada de fora da realidade para ser implantada nela. Para Freire (2002, p. 43), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, isso nos leva a afirmar que, mulheres e homens são produtos de suas realidades, ao mesmo tempo em que suas realidades são produtos das ações que esses estabelecem na dinâmica que permite produzir a vida enquanto produzem a si próprios.

Ao construir as bases da educação que, voltada para a realidade dos Sem Terra, seja produto de sua transformação, o MST nos aponta os elementos que devem

constituir-se como fundamentos para a pedagogia a ser desenvolvida na formação dos sujeitos que se propõe formar, para que esses ajudem na construção da realidade que se quer forjar.

Pelo que podemos observar, é evidente o caráter político que o MST define para a educação que constrói a partir da reflexão de suas práticas, tanto a educação que ocorre no processo das ações concretas¹⁴ da luta pela reforma agrária, quanto as que devem ocorrer no âmbito da escola, uma educação pautada na formação que possibilite os caminhos para a conscientização dos sujeitos a partir da reflexão crítica da realidade e do apontamento do horizonte daquilo que se propõe construir para uma nova sociedade que terá como base o projeto da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, essa educação é definida como:

O horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social e a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1997, p. 6).

Esse caráter político que coloca a educação proposta pelo MST como vinculada diretamente aos processos de luta que se propõem enquanto instrumento de transformação, configura-se como uma posição antagônica ao projeto de educação implementado pelo sistema capitalista vigente. Sistema esse que relega à educação um processo de preparação de mão de obra para atender à demanda básica de seu projeto, que é evidentemente geradora de desigualdades sociais, pela sobreposição de uma classe [a dominante] sobre a outra [a trabalhadora], com o objetivo de manter inalterados os processos de exploração inerente ao capital.

Compreendida enquanto possibilidade de transformação, a partir da elevação da consciência de mulheres e homens da classe trabalhadora, e comungando da ideia de Freire (2002, p. 47) quando afirma que “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas estar no mundo, mas com o mundo”, parte-se do princípio de que a educação se constitui como um importante instrumento do processo de transformação social.

¹⁴ Chamamos de lutas concretas as que ocorrem por meio das ocupações de terra, das formações internas (reuniões, assembleias, mutirões), das mobilizações nas cidades (ocupações de prédios públicos para reivindicações políticas), nas marchas, entre outras.

Isso também abre uma outra possibilidade de luta: a de quebrar com a forma estrutural com a qual o sistema capitalista vigente reordenou a educação escolar, que se estrutura de forma assemelhada ao trabalho na fábrica, possibilitando cada vez mais as ações dominantes sobre os processos educacionais, impondo dualidades na educação – para elite, educação para a intelectualidade, para o poder; para a classe trabalhadora, a preparação do trabalho manual.

Essas dualidades, que se constituem a partir da ordem social estabelecida pelo sistema capitalista, estão bem evidentes, quando tomamos para esse trabalho as ideias de Brandão, quando afirma que:

Dentro de um tipo de ordem social assim dividida, a educação [...] perde a sua dimensão de bem de uso e ganha a de bem de troca. Ela não vale mais pelo que é e pelo que representa para as pessoas. Não é mais um dom do fazer que existe no ensinar o saber que é um outro dom de todos e que a todos serve. A educação vale como um bem de mercado, e por isso é paga e as vezes custa caro. Vale como (p.94) um instrumento cujos segredos se programa nos gabinetes onde estão os emissários dos intermediários dos interesses políticos posto sobre a educação. Esta é a dupla dimensão de valor capitalista: a) valer como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou de grupos reduzidos, que se vende e compra; b) vale como um instrumento de controle das pessoas, das classes sociais subalternas, pelo poder de difusão das ideias de quem controla o seu exercício. (Brandão, 1981, p.93/94).

O MST, no entanto, no que o estudo nos proporcionou observar, propõe um processo de ruptura com essa lógica estabelecida que torna dual o processo de educação escolar desenvolvida pelo projeto do capital. O movimento apresenta uma dimensão ampla de educação não fechada em si mesmo, compreendendo que as mudanças sociais só serão concretizadas com quebra dos paradigmas que sustentam o projeto do capital e que tem a educação escolar como instrumento para preparar os sujeitos para a aceitação de sua condição.

Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2004, p.35), “se a escola é importante para o desenvolvimento dos assentamentos, para o êxito da Reforma Agrária e um espaço privilegiado de educação/formação humana, ela não é uma estrutura isolada separada do MST e das pessoas com as quais se relacionam”. Isso exprime a compreensão de que a escola enquanto espaço de relações, inserida em cada contexto e de posse da compreensão da realidade numa visão ampla, pode constituir-se instrumento de transformação e de alimentação dos sonhos que propõe construir coletivamente um projeto da classe trabalhadora.

Essa compreensão da escola como espaço de possibilidade de transformação torna ainda mais evidente o papel que ela tem, quando voltada para a construção do

imaginário de um projeto coletivo de sujeitos e de sociedade que se quer formar, na perspectiva da luta das trabalhadoras e dos trabalhadores.

Ela precisa comprometer-se e contribuir, desde sua especificidade, com o projeto de ser humano e de sociedade do MST. Não de forma cega, fanática, mas refletindo e problematizando suas concepções. Para isso é necessário que adentremos em sua estrutura, dando-lhe nova dinâmica e significado, já que foi historicamente moldada para reproduzir uma sociedade desigual. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 35).

Comungamos com o excerto acima, pois, para nós, é muito coerente com um projeto de transformação da realidade que o MST defende em seu projeto de sociedade, quando leva em conta uma realidade não apenas no âmbito do acampamento, assentamento, ou do campo ou ainda do campo do MST, mas a compreende como um processo de classe, da classe trabalhadora. E vale ressaltar que a definição dessa posição nasce à medida que se constrói as bases do projeto de educação desse Movimento, ao definir os Princípios da educação no MST, um dos seus itens trata de uma “educação aberta para o mundo”.

Os Princípios da educação no MST definem as bases filosóficas e pedagógicas do que deve ser desenvolvido do ponto de vista teórico e prático na educação dos Sem Terra, isso torna-se evidente quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra destaca que:

[...] insistirmos numa proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas. Isso não nos levaria aos objetivos maiores de mudança. Por isso é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que “nada de que é humano me pode ser estranho” [...] que é um outro jeito de dizer que nossa vista tem que enxergar além do que nossos olhos alcançam; além do nosso “lote”. [Grifos do autor]. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1997, p. 6).

Compreendemos que a efetivação de um projeto de educação como o que propõe o MST, seja ele desenvolvido na escola ou fora dela, só será materializado, quando a comunidade como um todo participar efetivamente e conscientemente de todos os processos de luta política, em que o estudo permanente, a reflexão da realidade, a análise das lutas já realizadas, entre outras, são elementos constitutivos desse processo que poderá culminar na transformação da realidade.

Um ponto que encontramos também nos Princípios da educação no MST são os elementos da gestão democrática no qual constitui-se em um conjunto de orientações e de práticas que possibilitam a participação consciente, bem como a quebra dos princípios de hierarquização da estrutura da escola, tão evidente no projeto do capital. A gestão democrática da escola traz a dinâmica da vida da comunidade para o processo de organização da educação, à medida que a coletividade participa diretamente da vida da escola.

Partimos do pressuposto de que o que tem assegurado a resistência do MST na luta pela transformação social diante das inúmeras ofensivas do capital, de sua reformulação no campo, principalmente com o avanço do agronegócio, que modificou o latifúndio improdutivo das décadas de 1980 e 1990 e os transformou em propriedades altamente produtivas, bem como o contexto da intensificação do fase neoliberal do capitalismo no Brasil, tenha sido a sua capacidade de formação permanente da sua militância e da sua base organizada frente às dificuldades apresentadas.

A formação como uma premissa de resistência do MST ao longo do seu processo de luta por uma reforma agrária popular, ao permear todas as dimensões da organização do Movimento, tem também importante função na luta pela transformação da escola como parte integrante da formação de sujeitos que se quer formar para uma sociedade com mais justiça e igualdade social. A formação das educadoras e dos educadores, nesse sentido, além de apropriar-se das lições da luta do conjunto do MST, busca romper com os paradigmas que fundamentam a formação de profissionais da educação para as práticas que fundamentam a educação do capital.

A formação de profissionais da educação para uma escola que se propõe construir um processo de emancipação humana dos sujeitos exige um processo de reflexão crítica sobre aquilo que, na teoria e nas práticas de educação do capital, não está intencionalmente visível, ou que muitas vezes parece não ter intencionalidade política na formação dos sujeitos para a demanda do projeto de desenvolvimento do sistema. Essa formação, na perspectiva da classe trabalhadora, deve levar em conta a seguinte reflexão:

Pensar profundamente sobre o que se tem como verdade, refletir criticamente a ciência e aprender ciência fazendo ciência com o povo, embora desejado em algumas propostas político-pedagógicas, é pouco visível em uma escola que:

- tem seu currículo orientado por uma visão *restrita* na qual, muitas vezes reduz-se o currículo ao conteúdo escolar;
- organiza-se com o princípio de *ensinar a todos como se fossem um* (tempos iguais para todos, atividades, explicações e avaliações padronizadas). (CALDART (org.), 2011, p.89).

No processo de formação de educadoras e educadores do MST, para dar conta de que a educação escolar seja instrumento e parte integrante do projeto de sujeito e de sociedade que se quer forjar, as teorias sistematizadas a partir dos estudos sobre a realidade apresentadas por Caldart destacam que:

Somente por meio de alterações nos processos formativos dos educadores será possível efetivar transformações no cotidiano das escolas, com o estabelecimento de processos interdisciplinares consistentes com os limites apresentados pelos diferentes contextos de atuação profissional e formalizado na organização dos tempos e espaços do currículo. (CALDART (org.), 2011, p. 123/124).

A formação de educadoras e educadores constitui-se, portanto, elemento fundante para o processo de transformação das estruturas da escola de que propõe o MST, pois sabemos que, sem um processo de formação numa perspectiva da luta de classes, a escola, por meio de seus professores, tende a reproduzir as bases do projeto do sistema capitalista, que propõem a exclusão, a hierarquização e reforçam as desigualdades. A formação de profissionais da educação das escolas do MST tem como princípio estimulá-los a desenvolver o trabalho pedagógico de forma coletiva, em coletivos que envolvem toda a comunidade em que a escola estar inserida, o que permite a troca de saberes e a reafirmação dos princípios de uma educação que tem como base a realidade.

[...] os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas. Um direito que no nosso caso é também um dever. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1997, p. 22).

Ao observarmos as práticas que se desenvolvem no MST, identificamos sempre uma forte crença no trabalho coletivo. São nos coletivos que se discutem as estratégias a serem usadas no processo de lutas, onde se constroem as orientações e sistematizações que permitem a popularização das matrizes que compõem o projeto

educação e de sociedade que se quer forjar, são nos coletivos que se avalia criticamente as ações e a atuação dos sujeitos, ou seja, os coletivos são amplos espaços de formação dos sujeitos Sem Terra.

Compreendemos os coletivos, nas práticas do MST, como espaços privilegiados de formação, assim como a escola, onde mulheres e homens são conscientes do papel que devem exercer na construção de um processo de formação de sujeitos que culminará nas bases para um processo de transformação da realidade. Nos coletivos estudam, elaboram, constroem, criticam e refazem as ideias e propostas de um projeto que assim se faz coletivo. É, portanto, um espaço pedagógico em que todas e todos ensinam e aprendem na dinâmica da participação.

Nesse aspecto, nos apoiamos nas ideias de Freire (2002, p. 33 e 34), quando aponta que: “[...] o educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação em que vivem”. Ao estabelecer a convivência com as outras dimensões da vida do coletivo, para além da escola, se constrói “[...] uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas currículo de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo”.

A participação coletiva na vida da escola, alimentada por um permanente processo de reflexão sobre a realidade e à luz da construção de um projeto de ser humano e de sociedade sem exploradores e explorados, como se configura na sociedade capitalista, requer sempre a participação da comunidade como um todo. Nessa perspectiva, para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, “a comunidade por sua vez tem que assumir a escola como sua, levando a ela os temas do seu interesse e abrindo-se para possíveis contribuições” (MST, 2004, p. 36). Essa dinâmica possibilita a inserção consciente dos sujeitos na vida da escola bem como da comunidade.

Partimos do princípio de que todos os sujeitos que, vivendo em um determinado contexto, se inserem em processos de participação coletiva com vista nas mudanças da realidade, quanto mais esses sujeitos se envolvem nas tarefas de refletir a realidade e de debater as saídas para a transformação que se propõe pela participação coletiva e organizada, mais eles se conscientizam e conscientizam os outros pela sua participação efetiva. Isso ocorre porque inicia-se aí um processo de ruptura no imaginário do sujeito que pela reflexão histórica descobre que a sociedade

como a conhecemos não é, mas está sendo construída de forma intencional pelo sistema dominante.

Quando tomamos as palavras de Freire (2002, p. 64), quando diz que “à medida que se inicia a emergência no processo histórico, vão percebendo rapidamente que os fundamentos da “ordem” que os minimizavam já não têm sentido. Levantam-se contra a ordem, que já é desordem hoje, não só ética, mais sociologicamente” [grifo do autor], eis o princípio freiriano do qual se apropria a educação do MST para construção de sua proposta pedagógica, de que as pessoas se educam por meio das relações sociais que ocorrem na luta pela sobrevivência.

Transformar, pois, as práticas educativas que se desenvolvem no seio da escola é mais do que necessário nesse contexto, uma vez que, conforme Brandão (1981, p.92), “vivemos aqui, hoje, dentro de uma ordem social regida por um sistema amplo e muito complexo de relação de produção entre tipos de meios e produtores, que se costuma chamar de modo de produção capitalista”. Essas transformações de que trata o autor, ao nosso ver, devem ter suas raízes nas plataformas de luta da classe trabalhadora, com a finalidade de contribuir com o projeto contra-hegemônico do capital que tem na escola um dos seus meios de consolidação a partir das relações que nela se estabelecem.

Identificamos, a partir desse estudo, que os processos de lutas de movimentos sociais no Brasil, sobretudo, os que atuam no campo nos últimos tempos, como é o caso específico do MST, passaram a compreender a escola, que situada e pensada como instituição credenciada para transmitir a educação numa sociedade capitalista, poderia, por mais difícil que isso pareça ocorrer na prática, tornar-se instrumento de luta contra o capital. Um elemento que nos ajuda a perceber essas evidências encontra-se no que destaca Brandão, quando diz que:

Não será estranho que, aqui e ali, a proposta de uma educação apareça armada do poder de realizar, ela própria, o trabalho de transformar a sociedade. Quando este tipo de proposta considera a educação como uma entre outras práticas sociais cujo efeito sobre as pessoas cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis, a sugestão é aceitável e realista. (BRANDÃO, 1981, p. 82).

É, portanto, dessa compreensão de que é urgente e necessária a construção de novas matrizes para o desenvolvimento social, situadas numa perspectiva do projeto de sociedade que vem sendo debatido historicamente pela classe trabalhadora organizada, das quais se propõem de forma contra-hegemônica ao projeto do capital, que entendemos a importância da construção de novas propostas de redefinição do

papel da escola por alguns organismos da classe trabalhadora organizada, com vista em tê-la como instrumento de transformação como as que já vêm sendo debatidas e praticadas na luta cotidiana contra a tirania do capital.

Vale ressaltar que as lutas desencadeadas pelo MST no campo da educação, ao longo dessas suas mais de três décadas de existência no Brasil, foram capazes de estruturar práticas de educação escolar nos vários níveis da escolaridade dos sujeitos, que são efetivamente experiências concretas de uma educação para a transformação da escola.

3.3. Práticas de educação escolar para a transformação

Transformar a escola que nasce colada ao projeto de desenvolvimento que rapidamente vai se constituindo como base de um processo que separa mulheres e homens em dominadores e dominados, trabalhadores letrados e não letrados, em chefes e chefiados..., requer dos movimentos sociais organizados pelas trabalhadoras e trabalhadores o esforço de ao mesmo tempo, conhecer as bases do projeto do capital onde se situa a escola, bem como alimentar-se das lutas históricas da classe trabalhadora na história da humanidade que se colocaram como perspectiva contra hegemônica.

Nessa empreitada da luta de classe para a transformação da escola, como luta contra-hegemônica, também se faz necessário um estudo aprofundado sobre como se organiza a escola, seus tempos, seu currículo, as relações que ela se propõe a estabelecer, seu projeto de formação dos sujeitos, o que está explícito e implícito no currículo, e o conhecimento que essa se propõe transmitir às novas gerações. De modo geral, na escola hoje temos práticas escolares padronizadas como se os sujeitos que dela participam fossem um conjunto homogêneo de capital cultural e de conhecimentos. Basta observarmos que as:

[...] práticas escolares (curriculares e didáticas) são decorrentes de um processo de massificação do ensino onde se elegem os conteúdos básicos a serem *ministrados* em todas as escolas, divididos entre as nove séries do ensino fundamental. Cada série escolar, portanto, apresenta um rol de conteúdos a ser assimilados pelos estudantes. (CALDART (org.), 2011, p.89).

Também, nesse sentido, se faz necessário a observância da forma como esses conteúdos são repassados para esse conjunto de sujeitos que, organizados também de forma padronizada no espaço e nos tempos, são submetidos a um

conjunto de conteúdos pré-determinado pelos órgãos gestores da educação escolar, que via de regra ocorre por meio de:

A forma mais comum de repasse desses conteúdos sustentam-se na ideia de transmissão simultânea, pela qual um professor ou uma professora, em uma sala de aula, ensina um mesmo conteúdo, com as mesmas atividades, para todos estudantes ao mesmo tempo. Ao final de um período de dois ou três meses, esse professor ou professora avalia a aquisição desses conteúdos por meio de provas que resulta em notas ou conceitos. (CALDART (org.), 2011, p. 89).

Quebrar esse paradigma de como se estruturou a escola em nossa sociedade consiste em compreender e ter a escola enquanto parte integrante do contexto, ou seja, da comunidade e das dinâmicas política, ideológica, social e cultural que envolve os processos nesse contexto. Logo, a educação nela desenvolvida não deve negar esse conjunto de elementos que constitui sua territorialidade, pois,

Os fazeres docentes, assim como as práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão deslocadas de uma realidade social e cultural que os confrontam. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-nas (sociedade e cultura que a pertencem), as transformam. (CALDART (org.), 2011, p. 87 e 88).

Porém, o que observamos é que a escola da forma como está estruturada hoje, como esse espaço credenciado para desenvolver a educação, separa os processos formativos que historicamente ocorreram nas relações culturais estabelecidos entre os sujeitos, nas suas realidades e culturas, e cria uma nova configuração de educação que dentre outras formas, separa a realidade cultural e política pela qual se ensina e aprende no meio cultural, para apoiar-se quase que exclusivamente numa transmissão de saberes estruturados de forma padronizada, como se todos fossem ou estivessem em situações de igualdade.

Não nos é estranha a concepção de que mulheres e homens ao longo de suas vidas necessitam de um processo de educação para assim se consolidarem como mulher e homem, que se fazem sujeitos capazes de transformar-se a si mesmos na medida em que transformam a realidade, a natureza, o seu meio na busca pela sobrevivência. Grande parte desse processo de educação ocorre por meio das relações que esses estabelecem em seu meio cultural, que se dá, sobretudo, na relação com os outros e com a cultura.

Essa educação ocorre permanentemente por meio das relações que se realizam entre os seres humanos, que são necessárias para a garantia da sobrevivência e que vão sendo construídas de acordo com a realidade em que estão

inseridos a mulher e o homem de seu tempo e contexto. Para Manacorda (2007, p. 22), “o homem não nasce homem, [...] grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo em que se acumula sensações, experiências e noções, formam-se habilidades”. Logo, a definição coletiva das bases que formarão mulheres e homens é imprescindível para a consolidação de um projeto de mudanças social.

Esse processo das relações sociais e naturais que forma mulheres e homens como sujeitos de seus tempos e contextos – seja essa formação para a submissão, ou seja, aquela que consiste na aceitação das condições de dominação; ou para a rebeldia, ou seja, a que movimenta os sujeitos para a luta contra as amarras da dominação, que propõe novos caminhos para a construção de uma nova mulher e um novo homem para um outro imaginário de sociedade – sempre ocorreu tanto no dia a dia da vivência coletiva, quanto no cotidiano escolar, quando essa escola busca reproduzir ou não a carga de luta desencadeada pela coletividade organizada no contexto em que está inserida.

Partimos do pressuposto de que a escola, quando absorve as relações sociais, ou seja, as lutas em curso constantes no contexto em que ela está inserida, poderá sinalizar para a perspectiva de transformação das relações hegemônicas que sustentam o projeto do capital. No entanto, sendo a escola uma estrutura já pré-estabelecida, definida como padrão hegemônico, seu papel tem sido formar um sujeito para a aceitação do projeto de desenvolvimento capitalista, pois concordamos com Manacorda quando destaca a escola como uma superestrutura e afirma que:

A escola, por outro lado, é antes uma superestrutura [...] não apenas, ou não tanto, porque brota com e de uma estrutura orgânica de base, sobre a produção e a propriedade e é em última instância, condicionada por suas relações, mas, sobretudo, porque apresentando-se inicialmente como “essencial”, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a deslocar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas. [Grifos do autor]. (MANACORDA, 2007, p. 23).

Pressupomos que o exercício necessário que vem sendo desencadeado por movimentos organizados como o MST, na busca de construir uma nova realidade nas relações sociais, que não são as relações constantes do projeto do capital, tem feito mulheres e homens construir também novas práticas de educação na escola. Pensar em uma escola que absolve as dinâmicas que se produzem no contexto em que ela se insere, ou seja, uma escola que tende a não se separar das principais lutas desencadeadas na realidade, pode constituir-se numa estrutura que facilitará a

construção de uma nova realidade na perspectiva contra-hegemônica do projeto do capital, enquanto projeto que exclui, segrega e explora.

Pelo que podemos observar, o projeto de escola que vem sendo organizado pelo MST, uma das premissas que nos ajuda a compreender a escola como instrumento de transformação das relações sociais, numa perspectiva de construção de uma nova realidade social, que tenha como plataforma a luta da classe trabalhadoras, é a de que as práticas educativas desenvolvidas nela precisam comungar de toda a dinâmica que ocorre e que produz o contexto dos sujeitos que os constitui, seja aqueles que são atendidos diretamente por ela, estudantes, educadores, seja os que são atendidos indiretamente, família, comunidade, movimento.

Uma escola que se defina com esse perfil transformador, que se proponha a contribuir com a luta de trabalhadoras e trabalhadores por uma sociedade mais justa e igualitária, se faz à medida que assume a realidade, seja ela no plano da comunidade, das lutas locais ou num plano mais amplo, da luta da classe trabalhadora, (mesmo sabendo que no contexto atual isso é quase indissociável), assumindo, assim, uma prática educativa que não separe a vida cotidiana dos conhecimentos que são trabalhados no seu dia a dia. Isso porque compreendemos que a prática docente não deve deslocar-se da realidade vivida pelos sujeitos que nela estão inseridos, tais como as lutas políticas e a cultura de forma geral.

Uma escola deslocada da vida, de todos os meios que as pessoas realizam para assegurar a existência, tais como o trabalho, as lutas e a cultura, é uma escola que “poderá” dar conta de apenas uma das dimensões da educação, a de transmitir os conteúdos sistematizados que em muitas situações são difíceis de ser relacionados com a vida do estudante, é preciso, pois, fazer do ensino dos conhecimentos sistematizados, estímulos para que os sujeitos ao apreendê-los, sejam capazes de transformar suas realidades, isso exige da educação escolar, uma ressignificação da educação que desenvolve.

Essa pesquisa, portanto, nos levou a perceber que a defesa de uma educação escolar que conjugue, no seu processo de ensinar, as relações socioculturais que ocorrem na dinâmica da produção da vida de um determinado grupo, em um determinado território, tem sido uma constante no processo de luta do MST desencadeada ao longo da sua história no Brasil. Na luta do MST, a escola passa ter a educação como instrumento que busca construir novas possibilidades de

desenvolvimento da sociedade, numa perspectiva de que a classe trabalhadora seja a protagonista desta construção.

Nessa perspectiva, compreendemos que, na luta por uma educação escolar que se proponha a ser emancipadora de mulheres e homens engajadas/os em tarefas que propõem a transformação da realidade, se sobressaem, no momento conjuntural, os movimentos sociais que assumiram a educação como uma bandeira de luta, dos quais destacamos o MST, que tem nos apresentado um processo de luta que se desenvolve em sua base sobre duas dimensões: a da busca do acesso à educação como um direito subjetivo, e, fundamentalmente, pela transformação dessa escola conquistada para torná-la emancipadora.

Essa luta pela transformação da escola desencadeada pelos movimentos sociais exige uma profunda reflexão para entender a realidade que se produz por meio do projeto de desenvolvimento do capital, a luta contra-hegemônica da classe trabalhadora organizada em várias partes do mundo, e, ainda, compreender a forma como se estrutura a educação escolar, bem como o lugar que a escola ocupa ou poderá ocupar no momento conjuntural e/ou num processo de transformação da realidade. Essas dimensões exigem rupturas, quebra de padrões dados hoje como referenciais das classes dominantes daquilo que deva ser a escola.

Nesse processo de transformação da escola, entendemos que o padrão de escola que foi sendo impregnado pelo sistema dominante no imaginário das pessoas, de ter a escola com algo dado e acabado, é que precisa ser desconstruído para a necessidade de construção de um novo projeto de escola e da educação que se desenvolve nela. Esse padrão se reproduz na estrutura física, como por meio do fato de que o lugar da aprendizagem é entre quatro paredes de uma sala de aula com cadeiras enfileiradas, livros didáticos e um professor que, guiado pelo sistema gestor, define conteúdos que devam ser ensinados para um determinado público em um determinado tempo, mas também vão além da forma, se estendem para o projeto de ser humano que se quer formar.

Concordamos, pois, com a definição de que:

Esses padrões de organização conformam o espaço e o tempo escolar, criam hábitos, valores e forma de comunicação: aspectos da cultura escolar que podem afirmar ou negar linguagens, saberes e culturas. Na hegemonia do conhecimento livresco (na tentativa de transmissão desses conhecimentos sob a forma de recitação e cópia, nos seus mais diversos sentidos), os saberes e, muitas vezes, a capacidade de aprender dos estudantes é negada, pois são negadas suas culturas e suas linguagens. (CALDART, 2011, p. 90).

Se tomarmos como referência as teorias marxistas do século XIX que alimentaram a experiência de construção de uma nova sociedade, como a que se experimentou na Rússia, em que a classe trabalhadora se propunha a ser protagonista na construção de um novo processo de desenvolvimento social, antagônico ao desenvolvimento do capital, já vamos encontrar alguns princípios que apontam para a criação dos referenciais de uma educação emancipadora da qual se propõem os movimentos de luta política da atualidade.

No que nos apresenta Manacorda (2010), quando se debruça no estudo sobre a história da educação desde a antiguidade, quando destaca que “já em 1897, vinte anos antes da revolução de outubro”, nos apresenta as críticas que Lênin fazia sobre o que chamava de instrução, que no que conseguimos abstrair, aponta uma clara contestação a uma educação que não está comprometida com a vida que se produz a partir do trabalho, aqui entendido por nós como meio de produção da existência, não comunga com uma realidade de transformação da classe trabalhadora.

Criticando as tendências utópicas pequeno-bruguesas dos populistas, Lênin mostrava ter conseguido ler e interpretar exatamente as teses de Marx sobre a instrução, resumindo-as assim:

“Não é possível conceber o ideal de uma sociedade futura sem conjugar a instrução com o trabalho produtivo da jovem geração. Nem a instrução isolada do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado da instrução poderia ser colocado à altura do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos” (Op. II, 466). (MANACORDA, 2010, p. 377).

Essa crítica é bastante atual, pois a estrutura da escola continua a reproduzir uma realidade que entre outros aspectos, volta-se para formação de mão de obra para o projeto do capital, deslocando o ensino e a aprendizagem para um padrão apoiado por métodos construídos e pré-estabelecidos pelos órgãos que controlam a escola, que tem como premissa a busca da unificação das formas de ensino.

Buscar, pois, romper com essa lógica que organiza na escola os sujeitos a partir de regras e normas intencionalmente estabelecidas, que impõem a apreensão de formas exclusivas de apreender, deve partir de práticas em que a escola que se propõe emancipadora exija que “[...] seu empenho em educar não se pode dissociar daquele empenho para a própria emancipação pessoal e para a emancipação da mulher em geral” (MANACORDA, 2010, p.364).

Essas reflexões nos levam à convicção de que a transformação da escola e da educação que se desenvolve nela, numa perspectiva de constituir-se enquanto

instrumento para a construção de um novo projeto de desenvolvimento, voltado para os interesses da classe trabalhadora, só será possível quando construída pelas mulheres e pelos homens que organizadas/os assumirem o protagonismo, no sentido de romper por dentro da escola com a estrutura que a mantém como ela se configurou enquanto reprodução do projeto do capital.

As práticas, e as reflexões sobre elas realizada, no seio dos movimentos sociais hoje, em especial as que são desenvolvidas pelo MST, já apontam alguns caminhos que vem sendo construídos e que devem ser trilhados no sentido de transformação da escola. É notório que as vivências que ocorrem nos cursos, sejam eles formais ou não-formais¹⁵, organizados pelo MST, a materialidade das práticas, já representam que é possível uma revolução no processo de ensinar e aprender no âmbito da escola, com propósito da formação de sujeitos capazes de transformação de sua realidade.

A história da luta de classe em várias partes do mundo nos aponta que todas as formas e organizações de luta que se propunham combater o poder dominante para a construção de uma nova realidade, numa perspectiva da hegemonia da classe trabalhadora, exigiu intensos processos de formação dos sujeitos envolvidos, com alguns objetivos claros – conhecer o inimigo e suas mudanças de características¹⁶ em cada momento conjuntural, para poder combater; aprender com experiências de lutas anteriores, fazendo a reflexão crítica dessas para construir os elementos que possibilitam a construção de uma nova realidade.

Não diferente de outras formas e organizações de lutas desenvolvidas ou em desenvolvimento na história da luta de classe, o MST nasce trazendo como referência práticas e teóricas de outras lutas, sobretudo, as que ocorreram no Brasil a partir da segunda metade do século XX, desencadeadas tanto no campo quanto na cidade, e principalmente as que se contrapunham ao governo ditatorial dos militares iniciados nos anos de 1960. Talvez uma herança trazida da forma de trabalho de base que se realizava por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da Igreja Católica,

¹⁵ Cursos formais são aqueles que estão institucionalizados, sejam nas escolas, nas universidades ou outras instituições de ensino, e não-formais são os organizados pelo MST para a formação de seus militantes no âmbito da luta política, econômica, cultural etc.

¹⁶ Na luta de classes, o inimigo, o capital, à medida que se desenvolve, vai mudando de características. No caso específico da luta do MST, que, no início o inimigo era o latifúndio improdutivo, mesmo tendo esse se constituído como um produto do projeto do capital – o da concentração do poder e da terra –, décadas depois esse latifúndio torna-se altamente produtivo, mas continua a representar o mesmo projeto do capitalismo, agora na sua fase neoliberal.

ajudou na organização dos processos de formação política e ideológica que o MST passaria a desenvolver para se manter vivo diante da luta contra-hegemônica.

O MST, desde o princípio de seu processo de formação enquanto movimento de luta organizada, foi proporcionando aos militantes, condições objetivas para que vivenciassem permanentes processos de formação política ideológica para a compreensão da realidade brasileira e o lugar da luta pela terra e pela reforma agrária na qual estavam inseridos. Esses processos de formação, no princípio, não tinham a escola como um dos espaços possíveis para o desenvolvimento dos instrumentos de luta para a transformação da realidade, viam a escola como algo que pertencia ao estado¹⁷, e, somente a partir as aprendizagens no e do processo, é que vão perceber a escola também como um espaço em disputa.

Para a luta do MST, é no momento em que se conquista a escola de ensino fundamental para as crianças e adolescentes acampadas, e a partir da observância de que essa escola não só negava a luta pela terra em que aquelas crianças e adolescentes também estavam envolvidas, como também trabalhavam uma realidade não vivida por elas, que o MST começa a refletir no sentido de definir que escola e que educação daria conta de continuar o processo de formação já vivido pelas crianças e adolescentes daquele contexto. Em 1997, o conjunto da educação no MST já definira que a educação escolar dos Sem Terra deveria estar situada num projeto de classe.

Ao sistematizar as discussões e as críticas sobre a escola conquistada e olhar para as práticas da formação geral do Movimento, identifica-se claramente que essa escola conquistada a duras lutas se distancia da vida, do mundo e do território enquanto recorte do espaço em que atua, isso vai forçar o MST a traçar os elementos fundantes dos quais tornariam as plataformas que a escola dos Sem Terra deveria se apoiar. Duas matrizes foram elaboradas, e, assumindo o cunho político transformador do papel que a escola deveria seguir, foram definidos os Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação do MST. Destacamos que a primeira definição filosófica da educação do MST é a educação de classe.

¹⁷ Estado aqui no seu sentido geral, pois a maioria das escolas das áreas de reforma agrária, na maior parte do Brasil, pertence à esfera municipal.

Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1997, p. 6).

É neste contexto que o MST, ainda nos seus primeiros anos de formação histórica, passa a perceber que a luta por educação compunha ação indissociável da luta pela reforma agrária, pois apreende que o acesso à terra sem as condições para a produção de uma vida com dignidade não se constitui como parte de um projeto maior que se almeja alcançar, naquilo que se propõe historicamente a luta da classe trabalhadora. Essa percepção no MST vai ocorrendo na medida em que, ao conquistar as escolas dos primeiros anos do ensino fundamental, logo percebe que ela não daria conta do processo de educação dos Sem Terra e, portanto, o processo de reivindicação vai paulatinamente se ampliando a cada demanda nova que aparece, e logo surgem as necessidades de: ensino fundamental completo, ensino médio e o ensino superior em todos os seus níveis.

A teorização sobre os caminhos que possibilitaram a transformação da escola conquistada vai sendo construída passo a passo e de forma constante, e o MST vai definir esse processo como passos que são dados usando das terminologias a partir da leitura crítica da 'escola que conhecemos', da reflexão da 'escola que queremos' e da sistematização crítica de experiências desenvolvidas em escolas e cursos que mesmo sendo públicos, pois é clara a defesa do MST da educação pública, são conduzidos política e pedagogicamente pelo MST.

Essas práticas se iniciam principalmente a partir de parcerias com o setor público e por meio de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), dos quais, em parcerias com instituições públicas de ensino superior, são organizados cursos de formação em vários níveis de escolaridade aos sujeitos do campo. Essas experiências apontam o caminho e os desafios postos para a transformação dessa estrutura tão consolidada na prática de uma educação escolar que dê conta da tarefa de formar sujeitos de transformação da escola e da realidade.

É evidente que, na contramão da proposta de estrutura da escola como a que conhecemos hegemônica, em que a educação e o conhecimento têm como base a propriedade de uns (docentes) para ser transmitido a outros (discentes), a proposta de educação do MST provoca uma ruptura nesse processo, quando tem como base a construção coletiva, tanto da educação quanto do conhecimento, num movimento de troca permanente entre comunidade, educadores e educandos. Parte do princípio de que a escola é apenas um dos espaços onde se desenvolve a educação, e de que a comunidade também educa e tem seus saberes próprios construídos na luta cotidiana.

A luta política por educação desencadeada pelos movimentos sociais, sobretudo os de atuação no campo nos últimos tempos no Brasil, tem como principais conquistas a realização de cursos formais que são realizados em parcerias com algumas Universidades Públicas, como é o caso dos cursos por meio do PRONERA e os das LEdoC, que têm suas coordenações político e pedagógica compartilhadas entre os movimentos sociais e as Universidades Públicas. As várias experiências que vem sendo desenvolvidas por meio desses cursos desde os anos de 1990, são para os movimentos sociais uma espécie de laboratório para implementação, na prática, de novas possibilidades de estruturação do processo educacional que ocorre de forma institucionalizada, pautando-se pelas matrizes de uma educação para a emancipação humana e como instrumento de luta de classe.

Nas várias experiências de cursos realizados sob a coordenação político e pedagógica de movimentos sociais, sobretudo do MST, é notório que a estruturação do processo formativo acontece permeada por uma dinâmica de discussão coletiva que, envolvendo o conjunto dos movimentos sociais que a constituem, sendo os responsáveis pelo acompanhamento do curso, estudantes e as instituições que realizam o mesmo. Isso pelo que mensuramos, além de criar rupturas na forma de uma educação [institucionalizada] que se desenvolve atualmente por meio do sistema educacional, em que os órgãos de controle¹⁸ responsáveis determinam as formas de organização das escolas, as experiências dos movimentos materializam um processo de democratização da educação.

¹⁸ Órgãos de controle, no sistema educacional brasileiro, consistem desde o Ministério da Educação (MEC), passando pelas Secretarias de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação que gerenciam o processo educacional que se desenvolve nas escolas.

A democratização dos processos educacionais permite, entre outras possibilidades, que os diferentes sujeitos envolvidos, seja esses sujeitos coletivos ou individuais, realizem uma dinâmica de troca de saberes e conhecimentos da realidade que contribui muito para redimensionar o papel da instituição [escola] como espaço de realização da educação. Para Caldart (org.),

“[...] é possível e necessário transformar a escola em um espaço democrático de aprendizagem. Essa transformação passa por uma construção coletiva de princípios para a ação e, nesse coletivo, necessariamente se incluem os estudantes e suas famílias e os conhecimentos docentes e discentes” (2011, p. 98).

Diante do que destaca a autora, podemos compreender, no que propõem os movimentos sociais para uma educação emancipadora, o processo coletivo tem sido a marca da luta dos movimentos e tem se mostrado um importante instrumento pedagógico.

Vale ressaltar, dentre as teorias que alimentam a proposta educação já em desenvolvimento pelos movimentos sociais no Brasil desde a segunda metade do século XX e que tem como grande referência Paulo Freire, a Educação Popular. A Educação Popular tem como premissa uma educação que ocorre mediada por um permanente processo que acontece coletivamente, pois, de acordo com o Centro de Educação Popular do Instituto Sedes *Sapientiae* – CEPIS (2012, p.7) “[...] educação é um processo, de construção coletiva, que torna comuns ideias, princípios e valores da luta popular. [...] se desafia a incorporar a massa trabalhadora, como protagonista, nas legítimas formas de luta e organização”, pelo que entendemos, isso tem sido uma prática pedagógica cotidiana que ocorre nos cursos em que os movimentos sociais são os protagonistas.

Sobre isso, concordamos com Caldart quando destaca que:

A educação popular traz, portanto, uma proposta de ruptura com o ensino livresco, propondo uma escola que faça com o povo e para o povo, na defesa de seus direitos e saberes (Freire 1975). A defesa dos saberes do povo como ponto de partida para o diálogo da educação nos permite compreender que as identidades, as linguagens e o trabalho do povo têm contribuição importante na democratização da escola. (CALDART (org.), 2011, p.91).

Essas práticas, pelo que passamos a compreender a partir da pesquisa, representam as experiências mestras para a construção de uma educação emancipadora, e, ainda, apontam para uma luta mais complexa que é a de transformar a escola convencional instalada – seja no campo ou na cidade, que se encontra sobre o controle do estado, e servindo aos seus interesses, que busca formar um sujeito

paciente, expectador – em uma escola que forme sujeitos, atuantes, lutadores, capazes de intervenção na realidade com vista em transformá-la.

Compreendemos que é complexo esse processo de transformação da escola em um ambiente que forme o sujeito de transformação, uma vez que a estrutura como a conhecemos hoje já está consolidada tanto na prática quanto no imaginário das pessoas. Transformar essa escola exige a compreensão de que ela é parte integrante de um sistema, que se propõe formar os indivíduos de modo que aceitem as condições políticas, econômicas e culturais que o sustentam. As dificuldades para a efetiva transformação dessa escola na realidade brasileira, dão-se, basicamente, por:

Considerando a realidade social e econômica brasileira desigual e excludente, não é difícil imaginar o quanto é, para professoras e professores, desafiadora uma escola que se contraponha àquela que hoje hegemônica, uma escola que se organize por meio da formação da capacidade de aprender e dos conhecimentos que trazem os alunos, suas linguagens, suas formas de ver o mundo para, para em diálogo, construir e desconstruir visões. Tudo isso imerso nas enormes dificuldades enfrentadas pela falta de suficiente investimento público na educação, salários não condizentes com o trabalho a ser desenvolvido, falta de recursos pedagógicos adequados, carência de práticas de gestão democrática dos sistemas públicos e de escolas, salas de aulas com muitos estudantes por professor. (CALDART (org.), 2011, p. 95).

O que pressupomos, a partir dessa pesquisa, é que transformar uma escola de um assentamento, um município, região ou estado em particular, não dá conta do processo de transformação a que se propõe a luta política por uma educação proposta pelos movimentos sociais, pois assim como o projeto do capital hegemônico se propõe no plano global, a identidade da escola como instrumento que auxilia na formação de indivíduos para a aceitação ou para a negação desse processo também se propõe enquanto sistema integrado. Tão logo, transforma a escola numa perspectiva de transformação da realidade, exige a compreensão dessa realidade como um conjunto integrado que precisa ser também integrado nos processos de mudanças.

Nesse sentido, pressupomos que as ações de transformação da escola já em processo, desencadeadas pelos movimentos sociais – que, pelas práticas e a teorização dessas, devem ter sempre a compreensão que uma mudança radical na perspectiva da classe trabalhadora não é possível em apenas uma fração do território, pois o projeto do capital, no qual a escola está inserida, é hegemônico –, devem necessariamente serem expandidas para uma realidade que transborda a escola, o assentamento, o campo, o município, estado ou nação.

Entendemos que um processo de transformação pode começar a acontecer na escola, quando essa, ao desenvolver seu processo educativo, tenha como princípio uma educação emancipadora, que tenha nas suas práticas e nas leituras da realidade o propósito de formar a mulher e o homem como sujeitos de transformação da realidade na perspectiva da classe trabalhadora que se baseia na luta contra-hegemônica do projeto do capital. O que se faz necessário compreender que a transformação social só será possível pela construção do projeto da classe trabalhadora com vista em uma sociedade mais justa e solidária.

Diante do que conseguimos abstrair a partir desse estudo, destacamos que são os movimentos sociais de luta no e do campo, dos quais destacamos o MST, que têm nos últimos tempos, na luta pela democratização da educação, primeiro criado uma tensão no estado capitalista para a efetivação do acesso à educação como base daquilo que destaca Caldart (org.) (2011, p. 94): “[...] a democratização da escola pode ser entendida em três dimensões: a democratização do acesso à educação (Azevedo, 2000 e 2007; Paro, 2001; Ghanem, 2004), a democratização da gestão da educação (idem) e a democratização do conhecimento (Azevedo, 2000 e 2007; Ghanem, 2008)”. Diante disso, pressupomos que as experiências em curso pelos movimentos têm contribuído de forma para dar conta desse objetivo.

Nesse sentido, acreditamos que, mesmo diante das enormes dificuldades que se apresentam para uma transformação da realidade, pois o conservadorismo que se implantou e que foi sendo disseminado pelo do projeto do capital em diferentes grupos sociais, como sendo a possibilidade única e imutável, e ainda nos últimos tempos as enormes dificuldade de setores da classe trabalhadora de se reconhecerem como a vanguarda do processo de transformação, ainda sim, encontramos em movimentos sociais como o MST uma esperança de que as mudanças que aos poucos ocorrem nas partes do todo, como é o caso da escola, nunca dissociado de uma olhar para o todo, constituem-se em sementes de transformação.

Uma das demandas básicas de políticas de acesso à educação e, por meio dela, a busca da transformação do processo de desenvolvê-la para torná-la processo emancipador, que foi assumida principalmente pelo MST desde seu surgimento na história da luta pela reforma agrária no Brasil, e que ainda se constitui em um grande problema em nossa realidade, é a da alfabetização de jovens e adultos. A história da educação brasileira é marcada por um longo processo de negação do acesso ao

domínio da língua escrita a milhares de mulheres e homens das camadas de população menos favorecidas.

Portanto, pelo que pudemos identificar na pesquisa, a ação do MST na luta pela erradicação do analfabetismo de jovens e adultos tanto nas áreas de acampamento e assentamento, tanto as que são produto de suas lutas e conquista, quanto experiências que se desenvolveram fora delas, constitui-se em importante contribuição para um processo de desenvolvimento social e político na transformação da educação escolar.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA

Historicamente a política de educação no Brasil destinada a atender aos trabalhadores das classes menos favorecidas tem se configurado em muitas situações por meio de fatores tais como: pela falta de acesso, pela ausência das diretrizes para assegurar a permanência ou ainda o acesso associado às baixas condições da qualidade da oferta. Esses fatores têm sido uma questão muito constante em diferentes períodos na sociedade brasileira, e se apresentaram, de acordo com o estudo que realizamos para este trabalho, em diferentes contextos de nossa história que trataremos aqui, por meio de quatro específicos marcos referenciais na nossa história brasileira e que tem como legado um histórico da reprodução de altos índices de analfabetismo da população jovem e adulta, e da descontinuidade da escolarização desse público, sobretudo, da população residente no campo brasileiro.

Queremos destacar que os quatro marcos referenciais, que descreveremos a seguir, não se constituem num processo de apresentação da história da educação brasileira. Nosso esforço consiste em destacar determinados períodos e contextos da história política do Brasil, estabelecendo uma relação com a literatura escolhida para o trabalho, bem como o esforço em situarmos alguns elementos e características que nos ajudam a compreender a política implementada para o atendimento ou não da demanda de Educação de Jovens e adultos (EJA) nesses diferentes contextos da história da política de educação de nosso país.

4.1. Primeiro marco referencial – o analfabetismo na população brasileira

De acordo com o estudo que realizamos, destacamos como sendo o primeiro marco referencial o período que consiste na história do Brasil compreendida desde o início da colonização portuguesa do território brasileiro no século XVI, e se estende até aproximadamente aos anos de 1940. Esse período é marcado, por um lado, pela grande quantidade de pessoas analfabetas, e, por outro, pela ausência de ações políticas da educação que se proponha ao desenvolvimento de iniciativas educacionais que assegurassem o acesso às primeiras letras da linguagem escrita à população, que nesse período majoritariamente vivia no meio rural até o final do período.

Entendemos que esse período histórico é marcado por três configurações políticas do Brasil: a colonial, a Imperial e a República. Para citarmos apenas o período imperial pelo qual o Brasil passou, vamos identificar o princípio das desigualdades sociais que se destacam nele, não apenas das condições econômicas da população brasileira, mas também no acesso às ações educacionais como elemento para o desenvolvimento do território, supostamente independente dos mandos da Coroa Portuguesa.

Nesse período colonial, o analfabetismo estava presente na grande maioria da população brasileira e o acesso à escolarização era garantido a apenas uma pequena parcela da população pertencente a elite do Brasil. Destacamos esse contexto como uma das marcas das tomadas de decisões políticas conservadoras implementadas pelo império, mantendo uma enorme diferença social na população.

. Sobre esse contexto e seu processo de negação do acesso à escola para a população pobre no Brasil, podemos tomar como referência do que produziu esse quadro, a seguinte posição:

O resultado do conservadorismo, observado na política educacional na fase imperial do Brasil, transformou-se em elemento de distinção de classe social. Enquanto pouquíssimas pessoas tinham acesso aos níveis mais elevados da escolarização, a grande maioria do povo brasileiro ignorava a língua escrita e estava impossibilitada de proceder a sua utilização. Ao fim do Império o panorama é uma população, em sua maioria, analfabeta. (MARIGHETTI, 2008, p.25).

Se considerarmos que nesse período do império uma parcela esmagadora da sociedade brasileira encontrava-se na condição de não alfabetizada na língua escrita, e considerando que o período imperial teve duração de mais de seis décadas até a Proclamação da República, entendendo a mudança da forma da gestão política de Império para a República como uma possibilidade de mudança política na gestão de uma nação, vamos identificar que mesmo essa nova configuração política do Brasil, em um curto prazo por meio de ações políticas da gestão, não vai alterar em quase nada o tratamento específico à educação com uma demanda enorme de alfabetização situada especificamente na classe trabalhadora.

Partimos, portanto, da compreensão de que, em tese, uma mudança política de império para república poderia significar uma alteração política importante, que alterasse as estruturas políticas, econômicas e sociais do território e da nação, porém isso no caso do Brasil não ocorreu, pois, sendo feita pela elite e para a elite, em nada alterou no processo de desenvolvimento para as trabalhadoras e os trabalhadores,

que continuaram tendo o mesmo tratamento no campo do acesso às políticas públicas.

Quando observamos especificamente as iniciativas do estado brasileiro que vão se voltar para o processo de alfabetização de jovens e adultos, mesmo sendo o analfabetismo um dos grandes problemas que afetava a população de trabalhadoras e trabalhadores, identificamos que, a partir da implantação da República, a população empobrecida do Brasil ainda vai esperar quase outras seis décadas para que sejam implementadas as primeiras ações no campo da alfabetização da população jovem e adulta do país.

Essa afirmação baseia-se no que destacou Espósito (2013, p.57): “A população de jovens e adultos não letrados só se tornou objeto de políticas públicas em 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Saúde”. Isso legitima que até esse período o estado brasileiro não havia construído ações políticas de cunho nacional voltadas para resolver a questão do analfabetismo que assolava a população brasileira.

É importante destacar que nosso estudo identificou ações de alfabetização que ocorreram anteriores à década de 1940, voltadas a atender a população jovem e adulta no Brasil. No entanto, observamos que elas se davam por iniciativas dos jesuítas e constituíam-se por meio de ações de alfabetização que ocorriam de formas pontuais e localizadas, e por serem realizadas pelos jesuítas tinham finalidades outras para além do ensinar a ler e escrever, pois também objetivavam em professar a fé católica e arrebanhar fieis para a religião do colonizador, bem como contribuir com o processo de escravização, principalmente da população indígena. Ainda tomando como base as ideias de Espósito, descreve que:

O primórdio da educação de adultos no Brasil será dado pelos padres jesuítas, com o intuito evangelizador: levar a fé católica aos indígenas já adultos. A alfabetização destes fazia parte do processo de conversão e de consciência da cultura ocidental, era ensinado a eles o catecismo da Igreja Católica. (ESPÓSITO, 2013, p. 57).

A ação jesuítica no processo de alfabetização dos jovens e adultos do Brasil iniciada ainda no período colonial, foi destacada como parte integrante dos objetivos do processo da colonização, que baseava-se economicamente na exploração para a exportação dos recursos naturais do Brasil, que exigia um processo de aculturação da população para a cultura do colonizador, conforme destacou Marighetti, quando afirma que:

A ação educativa desenvolvida pelos jesuítas estava vinculada à própria política de colonização arquitetada pela Coroa portuguesa, política essa que não previa somente a ocupação política e econômica das terras brasileiras, mas sobretudo um complexo processo de aculturação das populações. (MARIGHETTI (2008, p.15).

Tomando como base essas referências citadas, podemos destacar que as iniciativas desse período, mesmo que pontuais e localizadas geograficamente no território brasileiro, não se propunham ao processo de universalização das ações para resolver o problema do analfabetismo. Essas ações também tinham objetivos outros, alfabetizar para dominar, usando-se principalmente do princípio da fé cristã para facilitar principalmente as condições de escravização justificadas nas pregações como providências divinas.

Como já destacamos anteriormente, vale ressaltar que esse período é marcado por diferentes processos de gestão do Brasil, todos eles alterados para atender aos interesses das elites governantes. Neles, tivemos em uma parte o processo colonial, depois vivenciamos uma independência forjada, e uma Proclamação da República combinada, planejada para que não se alterasse a política de desenvolvimento em processo no Brasil. Sobre isso, trazemos o que destacou Marighetti (2008, p.15), “Como parece indicar Fausto (1997), a Independência não se tratava de um processo de ruptura, mas sim, de uma troca de comando”, tanto que em nada alterou as relações econômicas, a não ser para as próprias elites.

As citações acima nos ajudam a compreender que as elites do período colonial estabeleceram sólidas relações com o Império antes mesmo de se constituir em seguida o processo de proclamação da república, que daria maior visibilidade dos coronéis do Brasil no comando da política nacional. Isso é também destacado por Marighetti, quando acrescenta: “Os “homens” da política nacional atuantes na origem do Estado Imperial não eram novos, eram também, assim como o continuísmo observado nas esferas econômica e social uma herança do período colonial brasileiro” (MARIGHETTI 2008, p. 23). [Grifo do autor].

Consiste afirmar, no entanto, que a mudança para o momento seguinte, em que o regime governamental do Brasil não consistia mais nem no modelo colonial, nem imperial, não alterou muita coisa em termos das finalidades políticas que foram implementadas, pois as figuras das elites dominantes se mantiveram no controle da nação, bem como se mantiveram as ideias conservadoras de outrora. Como destacou Marighetti (2008, p.27), “Ao romper da primeira década do século XX, já sob o controle

de um grupo civil, a República passa a ser sustentada politicamente por um delicado sistema baseado no clientelismo, no poder dos coronéis e na manutenção do status quo”. Ou seja, não houve uma ruptura, mas sim acordos que mantiveram os privilégios da mesma elite dominante.

Nossa compreensão até aqui sobre a situação da construção das políticas públicas com o destaque, neste trabalho, para a política de educação, no que consiste ao atendimento universalizado da população brasileira ao longo de nossa história, mesmo tendo sido elas produto da pressão política de setores organizados da sociedade, elas foram na sua maioria, desconfiguradas pelas elites governantes como forma de mantê-las integralmente submissas aos interesses elitistas nacionais ou estrangeiros que perpassa desde os períodos da colônia, do império, e segue até o final do período, com as diretrizes do Estado Novo, sob forte ditadura que sempre valorizou os interesses das elites.

Ainda trazendo as citações de Marighetti (2008, p. 28), destacamos:

[...] fica claro que as forças republicanas não conseguem romper com as velhas estruturas de dominação construídas e, ainda, inaugura o princípio da descentralização nas políticas sociais com especial destaque para a política educacional. Assim, a questão da falta de um padrão nacional de oferta de EJA no Brasil é antiga e tem sua história vinculada com a própria história da constituição do sistema de ensino brasileiro e os interesses políticos que determinaram o ritmo dos investimentos e a profundidade da aplicação das políticas voltadas à instrução elementar que somente há pouco universalizamos. (SAVIANI et al, 2006)

Tendo, portanto, se configurado historicamente as políticas educacionais no Brasil, voltadas a atender aos interesses das classes dominantes, não podemos abdicar que, também historicamente, houveram tensões vindas de baixo para que se construísse ações educacionais capazes de integrar os trabalhadores, sejam elas, voltadas para as populações, indígenas, sejam de descendentes de escravos “livres”, também vinculados às comunidades de base sobre influência da igreja católica, por meio de movimentação de base para o acesso às primeiras letras da língua escrita – esta última que conduziria às bases da educação popular dos anos 1940/1960. Podemos situar essa afirmação, no que destaca Oliveira e Souza, quando descrevem:

A educação de adultos surgiu no Brasil associada à educação elementar comum. Somente após a Revolução de 1930, foram estabelecidas as primeiras iniciativas significativas direcionadas a esse tipo de ensino (PAIVA, 1987). A expansão da educação de adultos foi intensificada após a 1ª Guerra Mundial, a partir das atividades de educação popular que, em sua concepção, englobaria a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (OLIVEIRA e SOUZA (2012, p. 1907).

O estudo também nos mostra o quanto a luta por educação no Brasil tem fundamental importância no que tange a organização social, e está intimamente ligada à constituição e consolidação de movimentos de luta social ao longo da história da sociedade brasileira, ainda como destaca Oliveira e Souza (2012, p.1907), “[...] a educação dos adultos tornou-se um meio para a organização política de setores da população, com pouco ou nenhum acesso à escola”. Essa situação não será diferente, sobretudo, na história do surgimento do MST no início dos anos de 1980 e de sua relação com a luta por educação, ainda no período anterior a aprovação da constituição de 1988, que aponta para um novo momento da educação brasileira no campo do direito subjetivo dos cidadãos.

Nesse contexto de relação entre a luta por educação desencadeada por organizações de setores da sociedade organizada, que propunham a consolidação de políticas de educação que assegurasse, acesso, permanência e qualidade que se contrapunha ao que vinha sendo implementado pelo estado, ainda assim não impediu que o estado implementasse políticas compensatórias para maquiagem a falta de interesse em resolver o problema da falta de acesso da população brasileira à educação. Isso pode ser evidenciado no que destaca:

Com a redemocratização em 1945, teve início a mobilização em torno do problema da educação de adultos. Mais do que o ensino supletivo, era necessário atuar maciçamente junto aos jovens e adultos analfabetos, pois se tratava da camada da população em idade produtiva (de 15 a 35 anos), objetivo que se vinculava diretamente aos ideais da democracia liberal do pós-guerra. (Oliveira e Souza, 2012, p.1908).

Portanto, nesse primeiro momento, destacamos que nos períodos que apresentaremos a seguir, o tratamento dado à política educacional no Brasil pelos sucessivos contextos políticos e governos, vai sempre seguir diretrizes que alteram muito pouco a situação do analfabetismo da população brasileira e das garantias de uma educação ‘regular’ que assegure as condições de acesso e permanência das populações mais empobrecidas. Destacamos, ainda, que as iniciativas educacionais que surgiram nesses contextos vão se caracterizar pela não continuidade produzindo o analfabetismo que hoje em termos gerais, segundo dados de 2017, a taxa de analfabetismo chega 7%¹⁹ da população brasileira.

¹⁹ A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). As informações estão no módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgado hoje pelo IBGE.

Vale destacar que as ações de movimentos e organizações sociais em diferentes períodos histórico, por meio de projetos e programas com ou sem o apoio governamental ao longo da história do Brasil, vai nos apresentar outras perspectivas que contribuíram para o desenvolvimento de ações educativas em determinados territórios de conquistas. A pressão de setores da sociedade organizada para cobrar do estado brasileiro a implementação de políticas de educação no final desse período, sobretudo, as práticas já desenvolvidas bem como as reivindicações pela alfabetização da população jovem e adulta do Brasil, vão colaborar com a história da EJA no Brasil, da qual trataremos a seguir.

4.2. Segundo marco referencial – histórico da EJA no Brasil

O Brasil, depois de passar por um longo processo de mais de trezentos anos de dependência colonial e mais de seis décadas de um processo imperial, entra definitivamente na era republicana, na qual a população brasileira não participa dos processos que ocasionaram essa mudança de regime, assim como em outros momentos, vai vivenciar conjunturas na história em que seria possível rupturas, mas que as elites brasileiras vão protagonizar a tomada de decisão e conduzir o caminho de nossa sociedade.

O processo histórico nos aponta que desde a nossa “Independência”, o “fim do escravismo”, a nossa República, a nossa revolução industrial bem como o golpe civil militar, enquanto medidas mais enérgicas das elites, foram construídos a partir de acordos das elites dominantes do país como forma de manter os interesses do capital e para evitar que a classe trabalhadora assumisse o protagonismo dos rumos para o qual nossa sociedade brasileira poderia ser reestruturada.

Partimos do entendimento de que, em cada momento dessa nossa história, de uma sociedade em formação, impedir que a classe trabalhadora tivesse acesso ao conhecimento escolar sistematizado consistiu historicamente como uma das formas de perpetuar o domínio das elites. Mas como processo histórico é dialético na dinâmica das sociedades, as ações do capital sempre produziram e produzem seus antagonismos, o que provoca ações de contradições e forçam as elites a criarem paliativos para conter tensões que vêm das camadas mais baixas da sociedade.

É esse processo dialético que vai ocorrer, no período que se inicia a partir da década de 1930, quando o Brasil inicia seu processo de industrialização, levando à

falência a forma de desenvolvimento econômico anterior, baseada no modelo agroexportador que absorvia a mão de obra da eminente população rural sem instrução escolar e que sem espaço no campo para continuar produzindo, provoca um intenso processo migratório para os grandes centros urbanos, sobretudo, das regiões de concentração da indústria nascente, regiões sudeste e sul do Brasil.

É desse contexto, ao mesmo tempo de desenvolvimento, sob a perspectiva capitalista da economia brasileira, e de mudanças estruturais e territoriais de sua população, que nosso estudo aponta o segundo marco referencial produzido na educação de jovens e adultos no Brasil, no qual sua grande tensão está justamente nos altos índices de analfabetismo, concentrando-se agora nas cidades do país, ocasionados pela chegada de mulheres e homens que começam a abarrotar os centros urbanos em busca de empregos na indústria nascente, mas sem qualificação profissional para tal.

Esses sujeitos que chegam nas áreas urbanas oriundos do campo, na sua maioria analfabetos, empurrados para os centros da industrialização pela expulsão do campo e pela falta de perspectiva nele, eram considerados como incapazes de se inserir no processo de desenvolvimento em ascensão na realidade brasileira da época. Mesmo não sendo culpa de cada um individualmente, mas produto de um caminho escolhido pelas elites governantes, eram considerados como imprestáveis para o momento de desenvolvimento do capitalismo. Quem nos ajuda a compreender essa situação, é Oliveira e Souza quando apontam que:

O analfabeto, nesse contexto, era caracterizado como incapaz. Evidenciava-se a distinção entre a pessoa alfabetizada e a analfabeta considerando-as, respectivamente, como capazes e incapazes de participar da sociedade de modo pleno. Os analfabetos eram identificados como marginais, sem capacidade de contribuir para a sociedade. Assim, delineava-se a imagem da “criança grande”, que não conseguia desempenhar suas responsabilidades pessoais, sociais e profissionais de forma competente (FREITAS, 2009, p. 221). (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p.1909).

Como já destacamos, a dialética social produz seus antagonismos e, imbricados nele, nascem os processos de resistências e de contraposições, que de forma direta ou indireta vão forçando, de forma popular ou oficial, a criação de outras possibilidades. O contexto histórico iniciado ainda nos anos de 1930 com o princípio da industrialização no Brasil, que provoca a migração campo cidade, vai contribuir enormemente para a formação de formas de organização social, que vão desencadear diferentes processos de educação das camadas populares da sociedade

brasileira e isso vai alterar a postura do governo que passa a implantar ações para contenção do avanço popular.

Uma das principais ações das elites governantes para contornar as contradições que emanam da nova forma de organização econômica do capitalismo no Brasil a partir das décadas de 1920 e 1930, que provocou o processo migratório do campo para a cidade e que revelava os males do analfabetismo da população que chegava às cidades para o próprio desenvolvimento econômico do capitalismo, foi justamente propor ações na política educacional. Sobre isso, Oliveira e Souza (2012, p.1909) destacam: “como forma de amenizar essa situação, foi aprovada a primeira grande campanha de educação no final da década de 1940, dirigida predominantemente ao meio rural, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)”, uma clara evidência de que o governo agia não de forma a resolver a situação do analfabetismo, mas como forma de conter a migração de populações analfabetas oriundas do meio rural historicamente esquecidas pelas políticas do estado que agora chegavam às cidades.

Destacamos portanto, esse segundo marco referencial, situando o período histórico que se estende desde o início da década de 1940 até a primeira metade da década de 1960, que caracteriza-se por dois movimentos específicos, o primeiro, com a decadência que provocou a mudança do modelo agroexportador que se baseava na produção agrícola para a exportação, e o advento do modelo industrial brasileiro, que dentre outros fatores, provocou um intenso processo de migração de populações camponesas para as cidades, sobretudo, as das regiões sudeste e sul, onde se concentrava a indústria, em que o segundo forçou o governo a desencadear ações políticas educacionais que tinham como objetivo barrar o êxodo rural que abarrotava as cidades, como exemplo do novo desenvolvimento nacional.

Essas cidades brasileiras, agora em processo de industrialização capitalista, exigiam mão de obra qualificada, o que não se tinha por parte das populações que migravam do campo, tomando como base o já avançado contexto global do desenvolvimento do capital hegemônico, contraditório à ausência de desenvolvimento mesmo do ponto de vista capitalista, pois, nos períodos anteriores, o campo, além de concentrar o maior número de população do Brasil, essa população não tinha tido acesso à educação escolar.

Vale ainda ressaltar que esse período em discussão também é marcado por um alto índice de população brasileira acima de 15 anos analfabeta. Segundo uma

tabela organizada no estudo de Ceratti (2007, p.2), citando a fonte Brasil, 2000 “a população de 15 anos ou mais analfabeta em 1940, era de 56,1%”, e mesmo com mais da metade da população analfabeta, a mesma autora ainda acrescenta que “o problema era encarado como falta de capacidade ou de vontade de quem o detém, dessa maneira seria necessário para acelerar o crescimento econômico do país tomar providências relacionadas ao combate ao analfabetismo”.

Essa postura de considerar o próprio analfabeto como o principal responsável por sua condição de não saber ler, que é propagada até hoje intencionalmente para dificultar o acesso desses ao conhecimento sistematizado, tem dificultado o recrutamento de jovens e adultos não alfabetizados para o retorno às salas de aula, pois, como nos indicou a pesquisa de campo, criou um *estigma de culpa do próprio sujeito* por não ter se apropriado da leitura e da escrita, isentando assim o estado e suas políticas intencionais pela situação.

Vale ressaltar que o processo de êxodo rural que marcou esse período não foi intensificado apenas pelo fato de que as pessoas buscavam trabalho nas linhas de produção da indústria, ou mesmo da construção civil das grandes cidades, mas também tinha sido provocada pelo fim dos postos de trabalhos na produção agrícola de exportação e/ou por consequência da expulsão dos trabalhadores de suas terras pelos latifundiários, grileiros²⁰, pecuaristas, entre outros.

Essa realidade pela qual o Brasil vivia, nesse contexto histórico, nos leva ao outro lado de nossa reflexão, que se caracteriza por ações extraoficiais desenvolvidas por setores sociais ligados principalmente à igreja católica que buscavam, numa outra perspectiva curricular e de compreensão dos motivos do analfabetismo, desenvolver ações de alfabetização das populações empobrecidas.

Esse estudo mostrou que, nos diferentes momentos da realidade brasileira, as elites governantes nunca tiveram como prioridade, em seus projetos, assegurar à população mais empobrecida o acesso à educação. Isso é notório sobre a história da educação brasileira, mas torna-se mais evidente quando se trata da educação de jovens e adultos, pois os dados nos mostram que, mais de cinco décadas depois da

²⁰ Grileiros se referem à grilagem de terras – que consistia em uma forma de apropriação das terras por membros das elites, que já eram ocupadas pelos camponeses, usando-se da estratégia de colocar documentos falsificados, que eram colocados em gavetas por dias para que os excrementos de grilos as tornassem com aparência de documentos antigos para justificar herança de posse.

invasão colonial nessas terras, ainda temos um enorme contingente de jovens e adultos que nem sequer tiveram acesso ao domínio das técnicas da língua escrita.

Sobre essa posição, retomamos aqui o que destacou Casagrande, 2006, APUD. MARIGHETTI, (2008, p. 54)), quando afirma que: “mesmo quando o governo Imperial parece iniciar uma política voltada à implementação de escolarização elementar pública essa escola parece se estabelecer impedindo a entrada de crianças das camadas populares, mesmo àquela que tivessem condição de acessá-la ”, isso demonstra que as políticas de estado, além de se configurarem como paliativos, se apresentaram com objetivos claros de deixar de fora as camadas populares.

É importante ainda observarmos que mesmo considerando o fato de até nos dias atuais a política educacional brasileira, sobretudo as de ações que buscam compensar o déficit de oferta que provoca a necessidade de ações voltadas para a educação de jovens e adultos, as ações que delas foram produzidas, pouco contribuíram para resolver o problema do analfabetismo que sempre foi um dos elementos que ajudam no Brasil a reforçar as desigualdades sociais entre as classes.

Isso reforça a nossa compreensão a partir do destaque desse marco referencial, em que, o contexto das ações políticas desse período, estavam claramente voltadas muito mais para atender aos interesses da elite governante, do que para desenvolver um projeto com o objetivo de erradicar o analfabetismo que até hoje configura-se como um dos elementos que contribuem para os baixos índices de desenvolvimento humano do Brasil.

Partimos da premissa de que o estudo desse marco referencial nos leva a compreender com mais clareza o que destacou Marighetti (2008, p. 54), quando afirma que: “num momento em que a elite não necessitava da escolarização pública para se formar, era de se esperar que também não desprendesse a gastar dinheiro público com a escolarização dos populares de hábitos questionáveis na ótica dessa elite”, numa clara relação de que às elites governantes interessam apenas as políticas que favoreçam sua forma de ampliar seus lucros e suas formas de dominação por meio do projeto do capitalista com o objetivo de manter o poder no seu controle.

Nessa configuração de como as elites brasileiras têm desenvolvidos suas ações políticas com vista em manter sua condição de domínio, as políticas de cunho social sempre tiveram posição periférica no conjunto das ações para o desenvolvimento dos territórios, e Marighetti (2008, p. 49) nos ajuda na compreensão desse marco referencial quando destaca a educação de jovens e adultos assim:

A educação de jovens e adultos sofre igualmente esse processo de marginalização durante todos os primeiros 40 anos de nossa República, e somente a partir da pressão exercida pela industrialização, somada à necessidade de formação de mão-de-obra inserida na cultura urbana letrada, é que o governo federal organiza uma atuação nacional com proposta de ação e de financiamento, construindo de alguma maneira uma política nacional para a educação de jovens e adultos em 1947 com a organização do Fundo Nacional da Escola Primária para financiar a alfabetização e, com recursos oriundos desse fundo, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (HADDAD & DI PIERRO, 2000). (MARIGHETTI, 2008, p. 49).

Nesse sentido, esse marco referencial que se estende desde a década de 1940 ao início dos de década de 1960, mesmo diante das ações paliativas implementadas por sucessivos governos que procuravam manter inalterado o projeto da elite governante, representou um grande legado para a formação de ideias e de práticas da educação de jovens e adultos verdadeiramente comprometidas com a formação integral de mulheres e homens, fundadas em concepções de uma educação que podemos demarcá-las como emancipadora e que contribui não apenas para a apropriação da língua escrita, mas comprometida com o processo de transformação social de uma sociedade que historicamente sofre as consequências do projeto que das elites.

O legado principal desse marco referencial é sem dúvidas a marca deixada por iniciativas oriundas das CEBs, que contribuiu muito para um processo de formação de organizações de base e de movimentos sociais, principalmente os de atuação no campo brasileiro. Essas organizações de base foram responsáveis pela realização de muitas práticas de alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva contra-hegemônica às ações desencadeadas pelos governos oficiais, além de se tornar uma importante base para se compreender que a mudança das condições de vida numa sociedade fundada nos princípios do sistema capitalista só será possível por meio de um processo de organização política para as lutas das bases.

As teorias e prática de uma educação para a transformação forjadas nesse contexto vão contribuir para a elaboração teórica do que se constituiu, no Brasil e em outras partes da América Latina, experiências de educação popular que buscam desenvolver novas formas de educação para a formação humana emancipadora, baseadas, sobretudo, nas ideias de setores da igreja católica que aproximando-se no período em estudo dos pobres ajudará na formulação das concepções e práticas da educação para a libertação. Esta libertação será assumida como concepção de educação por muitos movimentos sociais que serão organizados também a partir desse trabalho de formação de base desenvolvido no Brasil e na América Latina e que

foram violentamente reprimidos pelo golpe civil militar de 1964, que surge com objetivos claros de barrar a possibilidade de se forjar os rumos da sociedade brasileira, pautada na igualdade social e na produção de uma vida com dignidade.

Sendo, portanto, esse período um momento importante na história do Brasil, no que tange tanto as questões da organização de base para a formação de movimento sociais de luta contra hegemônica, quanto da constituição de concepções de educação emancipadora que serão posteriormente assumidas por movimentos sociais como parte de suas lutas por educação, destacamos o que descreve Afro et al (p.8/9),

A Educação de Jovens e Adultos tem terreno fértil no seio dos movimentos sociais, e desde as primeiras iniciativas de Paulo Freire antes da implantação da ditadura, buscou constituir-se como uma modalidade e um elemento imprescindível para a formação humana omnilateral. [...], tanto a história da EJA no Brasil, como a história dos Movimentos Sociais, tem sido marcada por muitas lutas e campanhas, necessitando sempre de uma participação popular sistemática, justamente para que as suas pautas sejam incluídas na agenda pública.

Fonte: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1633/78> em 20/11/2018. 10 h. 15 min.

Essa relação intrínseca entre a história dos movimentos sociais no Brasil, do qual tratamos nesse segundo marco referencial, em que destacamos na educação de jovens e adultos e nos processos que constituíram em grande parte os princípios da Educação Popular como contraponto às iniciativas e projetos paliativos desenvolvidos por sucessivos governos elitistas, além de legitimar esse período como fértil no processo de luta social, deixa um legado para a formulação de concepções pedagógicas defendidas até hoje por teóricos do campo de discussão progressista no Brasil. Sobre essa discussão, Marighetti aponta que:

O fato de a chamada Educação Popular ter-se organizado a partir de movimentos da sociedade civil, autônomos em relação ao Estado e aos seus interesses, mas ao mesmo tempo fruto de uma reflexão sobre as reais condições da pobreza e da precária organização da oferta escolar no Brasil, é sem dúvida um traço diferenciador em relação ao que até então havia na diversidade das ações educacionais brasileiras. (MARIGHETTI, 2008, p. 32).

Isso nos aponta para o entendimento de que as ações governamentais para a educação de jovens e adultos nesse marco referencial desenvolveram-se, conforme o estudo, da seguinte forma: em 1945, foi criada conforme Oliveira e Souza (2012, p. 1908), “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), como tentativa experimental de integrar a educação elementar comum e a educação de adultos”; no final da década de 1940, conforme os mesmos autores, foi “aprovada a primeira grande campanha de educação, [...], dirigida predominantemente ao meio rural, a

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Tal campanha teve início em 1947, e se estendeu até 1963 (p.1909)”; e finalmente “em 1952, para atender a educação rural, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), tendo como principal instrumento as missões rurais (p.1911)”.

De forma sintética, tomando ainda como base o estudo dos autores Oliveira e Souza (2012) destacaremos a seguir algumas das características dessas diferentes ações desenvolvidas pelos governos para o período em discussão. Observamos que o meio rural, onde se concentrava a maior parcela do problema do analfabetismo, vai ser uma referência de ações que não se comprometem efetivamente para resolver a situação. Vejamos:

Alguns aspectos evidenciavam as lacunas da campanha, dentre os quais se destacava o elevado índice de professores sem formação para o magistério. Para amenizar essa questão, foi adotado o sistema de supervisão e difusão do ensino normal. É pertinente assinalar que proporcionalmente a concentração dos professores leigos se deu mais na zona rural (PAIVA, 1987). (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p. 1909).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em 1947, tinha como objetivo primordial do governo estancar o processo migratório provocado pelo próprio projeto das elites da época. Nesse aspecto, os autores descrevem:

A partir dessa campanha, Getúlio Vargas explicitava seu intuito de conter a migração rural demonstrando o claro apoio às Oligarquias Rurais. Tratou-se da primeira experiência a colocar essa orientação em prática numa larga escala, porém, com a preocupação de se manter o equilíbrio eleitoral no interior do País. No entanto, a pouca adequação do ensino às condições da vida rural foi um dos fatores que contribuíram para o fim da campanha, à medida que a CEAA adotava uniformidade metodológica como orientação para todo País, sendo igualmente empregados no meio urbano e rural. (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p.1910).

A Campanha Nacional de Educação Rural que se propunha a atender a população camponesa do Brasil, por meio do que se chamou de missões rurais, através das ideias de mútua ajuda entre a população, não avançou, pois, o problema não estava nas pessoas analfabetas e sim nas decisões políticas e econômicas traçadas pelas elites governantes. Nesse aspecto, os mesmos autores afirmam que:

Os resultados da CNER não foram muito expressivos, não obstante, sua influência se fez de forma marcante. A campanha enfatizava a crença na educação para a promoção de desenvolvimento. Acreditava-se que a educação poderia modificar profundamente a realidade da população, independentemente da real condição econômica das comunidades (PAIVA, 1987). (OLIVEIRA e SOUSA, 2012, p.12).

Concluimos, portanto, destacando esse momento caracterizado por dois movimentos específicos: sendo por um lado, o das tentativas do estado em propor

ações que amenizassem a situação educacional do país, que em certo ponto atrapalhava o projeto de desenvolvimento do capitalismo quando o analfabetismo impedia a absorção de mão de obra para o desenvolvimento do capital; e por outro lado, pelo importante momento que podemos considerar como de gênese dos movimentos sociais e de uma nova compreensão da educação como prática para o desenvolvimento das pessoas e dos territórios.

Esse segundo elemento, que proporcionou tanto a formação de organizações e movimentos de base, quanto a gênese de ideias de uma educação de jovens e adultos questionadora do projeto das elites dominantes, que reconhecia e propagava que a culpa do não acesso à educação, mesmo que elementar, ancorava-se no projeto de desenvolvimento do capital comandado pelas elites dominantes, vai constituir-se como a gota d'água para a ação de interrupção por meio do golpe civil militar de todas as ações de luta em processo nesse marco referencial.

4.3. Terceiro marco referencial – a interrupção das perspectivas de construção da EJA emancipadora

Depois do segundo marco referencial, marcado pelo surgimento de muitos movimentos sociais e da construção de novas ideias pedagógicas, que buscavam romper com o analfabetismo não apenas das letras, mas também estava permeado das ideias de emancipação política dos sujeitos, à medida que buscava levar por meio da educação, o jovem e o adulto analfabeto a compreender que sua situação de analfabetismo era produto dos projetos das elites que os excluía do processo dos direitos à educação, cria-se por um lado, uma nova perspectiva para transformação da realidade social, mas por outro lado, aciona as elites para darem o golpe civil militar como forma de manterem-se dominantes.

Dado o golpe civil militar e implantada a ditadura militar, há uma imposição governamental para silenciar todo e qualquer processo educacional que, na sua dinâmica de educar criticamente, contribuísse com a emancipação de sujeitos de transformação com o objetivo construir um novo projeto de sociedade para o Brasil. Sobre o que vai começar a ocorrer nesse terceiro marco referencial, nos apoiamos nos que descreve Marighetti, quando vai destacar que:

O sucateamento das ações desenvolvidas pelos movimentos civis, na década de 1960 após o golpe militar de 1964, interrompe a trajetória iniciada naquele momento, dando lugar, no entanto, a um processo de construção descontínua, como pretendemos mostrar ao longo desse trabalho. A Educação de Jovens e Adultos ganha um viés de educação compensatória ignorando, desse modo, as características específicas dos jovens e adultos no tocante ao seu percurso escolar, sua situação sócio-econômica, as questões étnico-raciais, religiosas e mesmo culturais e regionais. (MARIGHETTI, 2008, p.47).

Nesse sentido, o contexto histórico e político da realidade brasileira, nesse novo marco referencial, consiste num período em que o projeto implementado pela ditadura militar tem como primordial propósito sucumbir todo o processo de construção popular iniciado no período anterior. A ditadura militar que marca esse terceiro marco referencial vai alterar significativamente todas as iniciativas populares forjadas no segundo período de nossa história, e implanta novas alternativas com o objetivo de apagar o período de lutas e de construção de novas possibilidades no campo da educação brasileira.

Mesmo considerando que no período em que os militares tomam o poder no Brasil, (início da década de 1960), o índice de analfabetismo da população brasileira era de 39,50% das pessoas com mais de 15 anos, segundo dados do IBGE de 1960, e ainda considerando que a ação do estado militar vai barrar as muitas iniciativas que vinham sendo desenvolvidas para resolver esse problema, os militares só vão retomar as ações de alfabetização de adultos em 1966, dois anos depois do golpe.

Vale ainda ressaltar que para além de barrar as ações de alfabetização que vinham se construindo no campo da alfabetização de jovens e adultos no período anterior ao golpe, esse período de ditadura foi responsável por perseguir vários setores sociais, sobretudo, os que propunham uma nova configuração da sociedade brasileira como era o caso dos movimentos de base organizados pelas CEBs no Brasil. Sobre esse momento, Oliveira e Souza, destacam:

O Brasil foi inserido num contexto de intensa repressão (especialmente nos grandes centros) e de perseguição aos líderes considerados “subversivos” que supostamente levariam o País ao comunismo. Milhares foram presos em ações como a “Operação limpeza”, que perseguiu tantos membros de organizações católicas como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Juventude Universitária Católica (JUC). (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p.1913).

Os movimentos sociais e políticos nascidos no período anterior, sofreriam nesse novo momento grandes situações de repressão coordenadas pelas novas estratégias da elite brasileira de manter-se no poder, agora por meio da repressão e

da violência dos militares. Toda aquela construção ideológica da Educação Popular e das ações específicas implementadas pelas organizações de base em desenvolvimento na educação de jovens e adultos seria, agora, no novo período, substituída por ações autoritárias a serviço do governo das mesmas elites, como forma de barrar a efervescência popular nacional, e para evitar uma configuração no Brasil da onda comunista que marcava o contexto mundial.

Esse momento é também marcado por intenso processo de repressão das elites às possibilidades de alteração das condições políticas e ideológicas de um país como o Brasil, que representava uma possibilidade de mudança nos rumos da política de desenvolvimento para a região da América Latina, dada, sua importância territorial, pela sua localização geográfica estratégica nas américas, pelo seu potencial produtivo, pelas suas condições naturais, pelo caráter entreguista das elites, entre outras, e era preciso evitar que se tornasse, no continente americano, uma nação comunista. Nesse sentido, todos os esforços das elites, sobretudo do capitalismo internacional, foram viscerais no sentido de barrar as ideias construídas no período anterior.

O esforço das elites era para que jamais o Brasil passasse pelo processo em andamento, por exemplo, em Cuba. Diante dessa ameaça de insurreição popular no Brasil, um país que se mostra tão estratégico para o capitalismo internacional, em acordo com a burguesia local, deu-se o golpe civil militar de 1964.

Pelo que podemos observar, quando buscamos compreender esse período no contexto histórico do Brasil, vimos que:

Com a Ditadura Militar, teve início o processo de perseguição e repressão aos programas de educação popular, que eram realizados no período anterior ao golpe. Aqueles que permaneceram praticamente ficaram relegados a um plano secundário. Somente no final de 1966, o governo retomaria tal questão, por meio da Cruzada ABC – Ação Básica Cristã que, no entanto, em função de dificuldades financeiras, foi extinta em 1971. (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p. 1914).

Nesse marco referencial, os analfabetos, produtos das ações do próprio governo do Brasil, representando grande maioria da população brasileira, eram vistos pela Cruzada ABC, enquanto ação de alfabetização, como os responsáveis pela condição de não saber ler e escrever e de representar parte do atraso do desenvolvimento nacional. Essa ação das Cruzadas do ABC, porém, não obteve muito sucesso, e com seu fracasso, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Isso é evidenciado, quando lemos que:

O Mobral corroborava com a concepção de que o analfabeto era considerado um sujeito “sem saber”, responsável pelas mazelas da sociedade. Nessa lógica, os não alfabetizados eram culpados pelo próprio analfabetismo, porque não se esforçavam para superar tal condição e representavam um entrave ao desenvolvimento do País, um obstáculo para o progresso. Desse modo, considerava-se necessária e urgente a busca por uma solução oficial para “sanar esse problema” e estancar. (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p.14).

Também nesse marco referencial, as ações políticas da educação estavam fortemente ligadas à ideia de gestão dos governos da elite brasileira que representavam as diretrizes do capitalismo internacional. Por essa razão, a educação constituía-se na política como essencial para a formação do cidadão que as elites precisavam para assegurar o projeto capitalista em curso, por isso, o Mobral, conforme destaca Oliveira e Souza, desenvolveu-se,

Como programa de alfabetização nacional, o Mobral não foi o primeiro esforço alfabetizador no País, mas, sim, a primeira tentativa de se implantar um movimento que elevaria, minimamente, o nível de qualificação do trabalhador, com caráter ideológico explícito, pois buscava inculcar valores do capitalismo (tal como a ênfase ao consumo). (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p. 1915).

Nesse sentido, o Mobral representou, no período da ditadura militar, dois papéis fundamentais do ponto de vista das elites, o primeiro, consistia em buscar demonstrar que o estado brasileiro estava realizando ações para acabar com o analfabetismo que tanto atrapalhava o desenvolvimento do capitalismo e o segundo era o de ocupar o espaço construído pelos movimentos sociais no período anterior, e as ações desse último papel estavam mais especificamente direcionadas para o contexto do campo, palco principal da gênese de muitos movimentos sociais e onde se concentrava os maiores índices de analfabetismo. Sobre isto, podemos ver que:

É possível inferir que o Mobral na zona rural, teve a função de oferecer apenas ensinamentos elementares da escrita e da leitura à sua clientela, uma vez que num contexto de repressão, o projeto político vigente percebeu a necessidade de ocupar o espaço dos movimentos populares anteriores. A proposta do Mobral previa, além de “preparar” aquele trabalhador para atender as demandas capitalistas, também não perdia de vista a manutenção da ordem para a promoção do progresso que o regime militar reforçava. (OLIVEIRA e SOUZA, 2012, p. 1917).

Finalizamos essa reflexão, por dizer que este terceiro marco referencial para a educação no Brasil, em especial para a educação de jovens e adultos, constituiu-se numa tentativa de silenciamento de um processo em construção, de um ideário popular construído no período que corresponde o final da década de 1930 e se estende até 1964, que propunha a construção de diretrizes educacionais com o protagonismo das organizações de base e que buscava pela educação um processo

de emancipação para a emancipação da classe trabalhadora da população brasileira do jugo das elites capitalistas de nosso país.

Porém, como a história se constitui dinâmica e dialética, e como na história da humanidade nunca foi possível matar o sonho e os ideais de transformação construídos por meio do processo de luta de classe, e considerando que o projeto do capital é gerador de contradições políticas, econômicas e sociais, marcado por aguçado processo de desigualdade humana, a luta de classe sempre renasce mesmo diante de intenso processo de repressão. É nessa certeza, que depois de duas décadas de ditadura brasileira, o sonho renasce e dele brotam movimentos e bandeiras de lutas contra a tirania das elites, que é o que trataremos no marco referencial a seguir.

4.4. O quarto marco referencial – a retomada da luta dos movimentos sociais e da luta pela EJA no Brasil

Nesse quarto marco referencial, vamos situar histórico e cronologicamente um período que se inicia a partir dos anos de 1980 estendendo-se aos dias atuais, que, pelo estudo realizado, pode ser considerado como o momento que, depois de duas décadas de repressão da ditadura militar, as organizações de base ressurgem no cenário nacional, saindo da clandestinidade da luta política e retomando a luta pela redemocratização da sociedade brasileira, a partir das bandeiras de lutas para a conquistas de direitos fundamentais.

Pelo que percebemos, não é uma luta que começa do nada, ou seja, algo que se inicia com o processo de redemocratização da sociedade brasileira a partir dos anos de 1980, mas um processo que consiste na herança das lutas que foram que brutalmente reprimidas nos anos de ditadura, que tinham como principal objetivo a eliminação dos movimentos sociais organizados na luta política no período anterior. No entanto, como nunca foi possível na história matar o sonho da luta da classe trabalhadora pela transformação social, a partir dos anos de 1980, ressurgem as ideias de transformação já iniciadas.

No campo da educação, destacamos que ideias políticas e pedagógicas que trouxemos no segundo marco referencial (1940-1960) também são retomadas e o MST que se constitui um dos movimentos sociais herdeiros de lutas anteriores, que se territorializa no Brasil, e se organiza por todas as grandes regiões do país, é, pelo

que percebemos, a primeira das organizações de trabalhadoras e trabalhadores que vai trazer em suas bandeiras de lutas a questão da educação que, colada à luta pela democratização do acesso à terra como um direito, também dever ser materializada nas políticas públicas.

Do ponto de vista metodológico, dividiremos esse quarto momento em duas partes específicas, a primeira, destacando a retomada da luta política dos movimentos sociais em ascensão no início da década de 1980, com destaque para o surgimento do MST e de sua bandeira de luta pela educação que se inicia pela alfabetização de adultos e pela inserção das crianças acampadas nos anos iniciais, e a segunda, compreendida no campo do direito a educação com a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, que estabelece no papel diretrizes da educação como um direito de todos e um dever da família e do estado.

Vale ressaltar que também produto da pressão popular para que na CF estivesse assegurado o reestabelecimento de direitos, a lei da educação desencadeada a partir dela, pela primeira vez na história da educação, força a aprovação de uma lei que estabeleça um valor financeiro per capita para o atendimento da demanda de educação básica, como foi o caso da lei 9.424/96 que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que, mesmo sendo uma política de focalização que não previa financiamento para a EJA, consiste num passo importante para o desenvolvimento atual da política educacional.

A primeira parte desse marco referencial, que caracterizamos como da trajetória da EJA no Brasil, tem, como marca importante das ações de movimentos sociais que retomam o processo de luta pela educação e principalmente do surgimento do MST que coloca no cenário da luta pela Reforma Agrária, a bandeira da educação, não apenas do ponto de vista do direito, mas sobretudo, pautada na necessidade de se construir uma nova concepção de educação, retomando o legado construído nas lutas de movimentos sociais anteriores.

Como já destacamos anteriormente, as ideias de uma educação que, não sendo neutra, possa contribuir com um processo de emancipação dos sujeitos, a partir da reflexão crítica da realidade sob a plataforma da luta de classe, ressurgem nesse novo contexto da realidade brasileira, graças à retomada das lutas dos movimentos sociais, a partir de reflexões teóricas e práticas, do que se construiu em períodos anteriores principalmente fundadas na concepção da Educação Popular.

Esse quarto marco referencial também aponta para um importante processo de consolidação de movimentos sociais de luta por educação e da articulação que vai ocorrer entre os movimentos e as diversas esferas dos poderes públicos, seja ele, Federal, Estadual e/ou Municipal em todo o Brasil. Tendo sido marcadamente no início do período, parcerias que se voltavam mais para as ações de alfabetização de jovens e adultos, conforme destacou, Afro et al (p.8):

Os movimentos sociais, por meio das articulações da esfera pública e política, contribuíram para colocar em prática os interesses da sociedade civil no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. [...] A partir de uma nova praxis educativa, os educadores passaram a reeducar os jovens e adultos partindo de suas realidades, aproveitando seus saberes, valores, cultura e construindo conhecimentos.

(Fonte: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1633/78> em 20/11/2018, 10: h. e 15 min.).

Muitas experiências de educação desencadeadas pelo MST, e sistematizadas em vários dos materiais da educação dele, vão contribuir para o surgimento dentro da estrutura do então governo Fernando Henrique Cardoso no ano de 1997, já na segunda parte do quarto momento, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que nasce primeiro para atender a demanda de alfabetização de jovens e adultos do campo, mas se estende também num processo de escolarização, chegando aos cursos de nível superior. O PRONERA inaugura um novo momento de luta por educação especificamente voltada para o campo brasileiro e se destaca pela articulação entre os movimentos sociais do campo, e algumas universidades públicas brasileiras.

O PRONERA é, ao mesmo tempo, produto da articulação que os Movimentos Sociais do campo no Brasil vinham estabelecendo com o poder público em algumas realidades pontuais e com algumas universidades públicas, e da exposição de demandas de políticas de educação existentes no campo, sobretudo, a demanda de alfabetização de jovens e adultos pautada sempre como uma luta para garantir direitos fundamentais negados aos sujeitos do campo.

Ao ser estabelecido a criação do PRONERA, movimentos sociais de luta no campo como as confederações dos Sindicatos de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais (STTRs) e o MST, apresentaram suas primeiras demandas para a alfabetização de jovens e adultos, mas, diante da realidade do campo, na maioria dos projetos, também se incluiu a escolarização dos monitores²¹ em nível de ensino

²¹ Monitores – eram os alfabetizadores que atuavam nas turmas de jovens e adultos nas comunidades camponesas.

fundamental, pois percebeu-se que a maioria das pessoas que viviam no campo e que se dispunham a alfabetizar os demais, tinha sequer, concluído o ensino fundamental.

Encontramos alguns resultados importantes sobre os dados do PRONERA no estado do Maranhão, tanto no que tange a alfabetização quanto a escolarização, quando estudamos os dados sistematizados por Rocha (2011), que pesquisou sobre a educação do campo a partir da luta dos movimentos sociais no Estado. Em sua pesquisa, aponta que os movimentos organizados que realizaram projetos pelo PRONERA no Maranhão no período de 1999 a 2005 foram: a Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (ASSEMA) a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão (FETAEMA) e o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os dados de sujeitos envolvidos são:

No período referente a 1999-2002, foram realizados cinco projetos pelo PRONERA no Maranhão, voltados para alfabetização de jovens e adultos – EJA, totalizando 6.900 alunos matriculados, mais de 335 professores leigos que realizaram o processo de escolarização de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, com capacitação pedagógica paralela para atuarem com esses alunos. [...] no período de 2002 a 2005, foram executados sete projetos, sendo quatro voltados para a alfabetização de jovens e adultos, com 4.780 alunos matriculados e escolarização e capacitação pedagógica de 239 professores leigos; dois voltados para a alfabetização de jovens e adultos com um total de 1904 matrículas. (ROCHA. 2011, p. 120).

Pautado a partir dos próprios sujeitos que são o público a ser atendido pela política, construído a partir do debate coletivo dos movimentos sociais do campo para definir quais ações e com quais estratégias seriam desenvolvidas, o PRONERA não só demarca um importante elemento que garante a alfabetização de jovens e adultos, mas também traz uma nova ideia de educação: a de que não basta apenas aprender a ler e escrever, é preciso que seja assegurado o direito à continuidade da escolarização, despertando nos sujeitos a consciência de que a universidade é também um direito, em um país que historicamente negou ou dificultou o acesso à educação para a população que vive e produz no campo.

No que tange o processo da continuidade, ou seja, das iniciativas no âmbito da escolarização dos sujeitos do campo no Maranhão, ainda destacando o trabalho de Rocha, vamos identificar que até 2011, os cursos que iniciaram com a alfabetização e a escolarização tanto de ensino fundamental quanto médio, esse último, mais especificamente na área da formação de professores, o magistério de nível médio, já haviam se expandido para outras áreas de formação. Pois como podemos ver:

[...] até a presente data, existem seis projetos em processo de desenvolvimento, sendo dois projetos voltados para a formação de educadores em nível médio, na modalidade normal, com 311 matrículas; dois projetos de cursos técnicos em nível médio: um em Técnico Agrícola, com 100 alunos e outro em Técnico em Saúde Comunitária, com 60 jovens; dois projetos para alfabetização de jovens e adultos e a escolarização de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e a capacitação pedagógica para professores leigos. (ROCHA, 2011, p.120).

Ao observarmos esses dados, fica evidenciado que esse marco referencial do período em estudo, na história da educação no Brasil e da luta dos movimentos sociais do campo, vai constituir-se como um importante momento que contribui tanto para o avanço da luta dos movimentos por direitos a uma vida com dignidade, quanto para o debate de propostas educacionais que, pautadas na luta de classes, ajuda a construir uma consciência de que é necessário transformar as estruturas sociais e que essa transformação perpassa por rupturas política e pedagógicas, em que a primeira propõe o desenvolvimento da sociedade que se contraponha ao projeto do capital, e o segundo, uma educação que prepare político, intelectualmente e tecnicamente os sujeitos para viver em uma nova sociedade, pautada no projeto da classe trabalhadora organizada.

Esse estudo nos mostrou que, os projetos no âmbito do PRONERA vão dar um passo importante nessa proposição, uma vez que compartilha das ideias de transformação, tanto para a luta dos movimentos sociais no campo, quanto a luta de setores e trabalhadores das universidades públicas que acreditam numa outra configuração de sociedade, em contraponto ao projeto do capitalismo. Nesse sentido, concordamos com o que destaca Rocha (2011, p. 121), quando diz que:

O PRONERA no Maranhão, assim como nos outros Estados da federação, representa mais um passo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais na luta pela conquista do direito à educação. O que os movimentos desejam é uma educação que nasça no campo e que, necessariamente, deve estar vinculada aos processos de luta por uma reforma agrária justa e igualitária, que eleve e mantenha a dignidade do homem e da mulher do campo, a partir da valorização de suas identidades culturais como sujeitos sociais e como produtores da cultura camponesa. (ROCHA, 2011, p. 121).

Vale aqui destacar que, no caso específico das ações do PRONERA no estado do Maranhão, em que os resultados produzidos só foram possíveis por meio da ação de sujeitos coletivos organizados, no campo e em setores de universidade públicas maranhenses, que realizaram os processos de alfabetização e escolarização das pessoas que vivem no campo, estabelecendo uma relação em que os dois lados, movimentos e universidades, aprenderam muito a partir das experiências. Tomando

ainda como base o estudo de Rocha, as universidades que desenvolveram esses projetos no estado do Maranhão até o ano de 2011, foram: Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), Escola Agro técnica Federal de São Luís²², Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O estudo aponta ainda que o surgimento do PRONERA, enquanto política de educação voltada exclusivamente para o povo do campo, consiste em um grande avanço na política de educação do Brasil, não apenas por estar destinada a atender o público do campo, historicamente desassistido pelas políticas sociais, inclusive a educação, mas por assegurar um processo de ampliação do acesso de um grande número de pessoas do campo, que se estende da alfabetização ao ensino superior. Para Julião et al (2017, p. 46), esse programa é importante pois:

Através da articulação entre movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e universidades públicas, foi criado, em 1998, o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário. O Programa propunha-se à oferta de cursos que iam desde a alfabetização até o Ensino Superior, constituindo-se, até os dias atuais, como “um dos programas mais amplos de educação no campo” (FÁVERO, 2011, p. 36).

A importância do PRONERA como conquista da luta dos movimentos sociais, se destaca ainda, pois, ao longo de grande parte história das políticas governamentais de oferta da educação no Brasil, sobretudo, na EJA, tem assumido um papel que se caracterizou pela descontinuidade – faz-se a alfabetização de adultos, mas, em pouco tempo, esses voltam à condição de analfabetismo, pois não há, e quando existe é de forma precária, um projeto de continuidade do processo de escolarização. Nesse contexto, a luta dos movimentos sociais do campo faz da conquista do PRONERA, um caminho diferente e que até os dias atuais tem atendido um significativo número de jovens e adultos do campo.

A segunda parte desse momento de trajetória da EJA no Brasil é marcada pelo caráter da educação como direito estabelecido a partir da CF do Brasil de 1988. No entanto, a EJA ainda vai enfrentar dificuldades de ser implementada, devido a não garantia de financiamento por um longo período. A falta de financiamento para a EJA se dá principalmente por meio de veto do então presidente Fernando Henrique

²² A Escola Agrotécnica Federal é hoje o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e continua desenvolvendo projetos pelo PRONERA. Atualmente, está realizando o Curso Superior de Agronomia numa parceria com os movimentos sociais.

Cardoso, conforme destaca Julião et al quando aponta nesse período a contradição:

O período do governo de Fernando Henrique Cardoso caracteriza-se com a marca da contradição, pois, apesar de elevar a posição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, promove, no mesmo ano (1996), o veto que impede a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº. 9424/96 (BRASIL, 1996). (JULIÃO et al, 2017, p. 46).

A segunda parte desse quanto marco referencial é também marcada pelo surgimento de vários programas de alfabetização de jovens e adultos pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula/Dilma. De acordo com Afro et al (p.11),

A proposta para EJA, no governo do PT, que teve início em 2003 com o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e prossegue com a Presidente Dilma Rousseff, em função das cobranças das múltiplas forças sociais, a alfabetização de jovens e adultos, embora mencionada no rol de prioridades governamentais, deu continuidade às propostas curriculares do governo FHC para a EJA e, ainda que mantenha a perspectiva mercadológica neoliberal, implementa algumas mudanças com o desenvolvimento de vários programas destinados à EJA, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o Alfabetização Solidária, o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Fazendo Escola, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM). (DIPIERRO, 2010). (AFRO et al, p.11).

Ações governamentais, como as do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), têm servido até hoje nos municípios muito mais como cabide para políticas de assistencialismo, no que tange ao pagamento de bolsas para alfabetizadores e coordenadores, do que efetivamente uma saída para construção de uma política educacional pautada no direito de aprender e ensinar. Como destaca Julião et al (2017, p. 53), “A EJA não pode continuar sendo desenvolvida por ações pontuais ou por meros projetos de governo, mas necessita ser reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional”, no qual, entendemos ser necessário a confluência de uma política que assegure integralmente a escolarização do público alfabetizado na alfabetização de adultos.

O PBA, pelo que temos observado por meio da pesquisa de campo, pode a priori ser considerado um mero paliativo, pois além de não oferecer estrutura física pedagógica, organizacional adequada, um efetivo desenvolvimento da alfabetização nos municípios, ouvimos relatos em que são os próprios candidatos a alfabetizadores

que, para receberem a bolsa²³, fazem uma busca ativa às pessoas que se disponham a se inscrever na sala. Muitos dos inscritos relatam ter por objetivo ajudar parentes e amigos a receber a bolsa.

De acordo com Julião, et al (2017, p. 53/54):

Ao pensar em políticas públicas que concorram para a inclusão, há que se garantir que tais políticas reconheçam o direito à diversidade, sem opor-se à luta pela superação das desigualdades sociais; que se tenha clareza sobre a concepção de educação que proporcione a inclusão de todos no processo educacional de qualidade; que politizem as diferenças e as coloquem no cerne das lutas pela afirmação dos direitos; e que se invista em uma política de educação para o desenvolvimento sustentável, que respeite o sujeito e a natureza. (JULIÃO, et al, 2017, p. 53/54).

Concluimos, portanto, em dizer, que uma política de estado que esteja comprometida e preocupada com o processo de desenvolvimento territorial por meio da educação, precisa fundamentalmente compreender os perfis do público da EJA, observando questões da especificidade de cada realidade existente no Brasil. É preciso pois, não apenas criar programas e projetos, mas políticas que estejam comprometidas com o desenvolvimento das pessoas e que visem construir perspectivas que estimulem as pessoas a acreditarem nelas, pois há um descrédito muito grande pela forma como elas vêm sendo realizadas.

Essa perspectiva vem sendo construída até os dias de hoje, mesmo que numa relação de permanente tensão entre os setores sociais de cunho político e ideológico dos movimentos sociais da luta pela educação do campo. As principais contribuições, configuram-se tanto por meio de práticas quanto por meio de ideias de uma educação capaz de não ser apenas um paliativo assistencialista da política educacional, mas que se constitua enquanto elemento de emancipação humana, como vem sendo pautada na agenda das organizações de base e nos movimentos sociais.

No estado do Maranhão, uma das Unidades da Federação com os maiores índices de pessoas que não sabe ler nem escrever, a política educacional para a erradicação do analfabetismo desenvolvida ao longo de sua história e por sucessivos governos, quando pautada apenas por programas e projetos com caráter paliativo e compensatório, que pouco ou quase nada conseguiu alterar a realidade, ao que percebemos, configura nossa posição de que as políticas educacionais precisam antes de tudo, comprometer-se com um processo de revolução capaz de alterar efetivamente o quadro em que se encontram os sujeitos e seus territórios.

²³ Bolsa em média de quatrocentos reais (R\$ 400,00), que um alfabetizador recebe por mês para o trabalho em uma turma com um número mínimo de alfabetizandos.

5 O ESTADO DO MARANHÃO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O estado do Maranhão, situado na grande Região Nordeste do Brasil, que apresenta ao mesmo tempo características dos biomas nordestinos e amazônicos, apesar de ter iniciado seu processo de dominação colonial há aproximadamente 400 anos, pois teve seu processo de invasão pelos colonizadores europeus iniciado nas primeiras décadas dos anos de 1600, seu processo de ocupação territorial é, do ponto de vista histórico e geográfico, bem recente. A ocupação das regiões territoriais do que hoje compreende o estado do Maranhão teve seu ápice no século XX, com a migração de outros estados do Nordeste, principalmente a partir da década de 1950.

O povoamento do território maranhense proposto pelos colonizadores portugueses, após derrotarem os franceses que em 1612 se instalaram onde hoje se situa a cidade de São Luís, capital do estado, teve a princípio como objetivo primeiro apenas colocar pessoas em alguns pontos estratégicos, utilizando-se das principais vias fluviais que adentravam a partir de São Luís esses pontos estratégicos para evitar a expansão e a tomada do território por outros colonizadores. Essas principais vias fluviais são os rios: Itapecuru, Mearim e Pindaré que chegam à Capital, vindo banhando o chão maranhense, um mais ao leste, outro mais ao centro e o último mais a oeste, respectivamente.

A falta de infraestrutura que beneficiasse um projeto de desenvolvimento do ponto de vista do capital no interior do território maranhense relegou a esse estado, por muito tempo, um processo da sobrevivência de camponesas e camponeses, que isolados, produziam a sua subsistência por meio do trabalho agrícola que tinha como destaque principal a produção de arroz, milho, mandioca, e, posteriormente, de algodão e ainda do extrativismo. Por ter chuvas mais regulares que os demais estados da região Nordeste, o território maranhense facilitava a criação extensiva de animais, principalmente bovinos. Essa condição natural impulsionou a partir do final da década de 1950 a chegada de legiões de migrantes vindas de outros estados do Nordeste para as terras maranhenses.

É verdade que devido às condições climáticas que castigam o Nordeste, essa região brasileira constitui-se historicamente como um celeiro de produção de retirantes, que deixam suas terras fugindo principalmente da seca em busca de lugares que possibilitem a continuidade da vida em outras terras. Na formação da

população do Maranhão, os retirantes nordestinos têm papel importante, sejam aqueles que vieram nas chamadas rotas do gado²⁴ e foram formando algumas de nossas cidades, seja os que vieram definitivamente na busca de novos lares a partir da década de 1950.

Esse fator das rotas do gado foi importante para a ocupação humana, sobretudo na região Sul do Maranhão, uma vez que as rotas fluviais dos rios citadas anteriormente não foram suficientes para alcançar grandes distâncias na extensão territorial norte-sul do estado. De acordo com Mascena, esse processo de ocupação territorial ocorre quando:

Ao mesmo tempo em que se desenvolve o processo de ocupação da região norte do estado, passa a existir a ocupação também do sul maranhense, que só será reconhecido e reivindicado pelo governo após décadas de sua ocupação inicial. Esse processo, denominado de corrente do gado, foi patrocinado pela Casa da Torre, um grande latifúndio baiano, que precisava expandir sua área para criação do gado e se fazia necessário o desbravamento das terras, a partir da Bahia, em direção ao sertão nordestino, pois o gado era criado no sistema extensivo, requerendo muita terra e pastos naturais para sua criação. É então nessa marcha em direção leste/oeste do Nordeste que se vão encontrar em terras maranhenses bons pastos, fato que originou em princípio a região denominada de Pastos Bons. (MASCENA, 2017, p.42).

Vale ressaltar que a formação da população maranhense em que primeiro lugar tem uma grande influência das populações indígenas nativas e de conglomerados de quilombos negros e camponeses retirantes, outro fator que impulsionou a ocupação territorial do estado, está voltada às investidas do projeto de apropriação das riquezas naturais. Assim, o Maranhão vai se constituindo por longos períodos após o contato colonial, por um lado, com uma população norte-centro, formada a partir dos interesses do colonizador português de proteger o território de possíveis invasões de outros colonizadores, e, por outro, com a expansão da criação extensiva de gado de outros estados onde essa já era uma prática em desenvolvimento.

Pressupomos que o lento processo de povoamento do território maranhense, justifica-se pelo fato de que as terras, na sua grande maioria devolutas, aos poucos iam sendo griladas e concentradas nas mãos do latifúndio que as utilizava como poder de especulação e como instrumento de exploração do trabalho dos sem-terra que

²⁴ Rotas do Gado – como as chuvas são mais frequentes no Maranhão do que nos demais estados do Nordeste, a formação de pastagens para criação de gado sempre foi um potencial, sobretudo, na região mais ao sul do estado. Devido a isso, muitos criadores de gado deslocavam seus rebanhos para pastarem no Maranhão e como sempre o rebanho precisava de alguém que os vigiasse, os vaqueiros, e muitos deles foram responsáveis por formar povoados que depois foram crescendo e formando cidades.

dependiam da terra para o cultivo de alimentos, e, para fazer isso, contribuíam para a produção de pastagens para o latifúndio, enquanto esses desmatavam para o cultivo de suas roças.

As práticas de exploração dos recursos naturais pelos camponeses sem-terra no território maranhense consistiam em preparar a terra para o cultivo de produtos necessários à subsistência na época – basicamente, arroz, feijão, milho e mandioca em roças nas terras até então sem dono e depois, com o processo de grilagem, nas terras do latifúndio, mesmo que pagando uma renda²⁵, eles deixavam a área limpa para a introdução de pastagem do latifúndio.

Um fator que vai acelerar o processo de povoamento do território maranhense, conforme identificamos, tem suas raízes geográficas, históricas e econômicas, marcadas a partir da década de 1950. Geográficas, pois têm fortes influências nas questões do clima que assola grande parte da região Nordeste, que se vê atingida por intensos períodos de seca; históricas, pois, como já dissemos, a região Nordeste tem histórico de migração de população para todas as demais regiões do país; e econômicas, pois é marcada por um período de decadência do ciclo da borracha na Amazônia, que em períodos anteriores tinha sido uma das rotas da migração de populações nordestinas.

Isso não significa dizer, para se evitar entendimento de falta de iniciativas produtivas sobre a população que já ocupava o território maranhense, formada basicamente pela presença de índios e negros, que não tivessem desenvolvido importante processo de exploração das terras para a produção da existência humana no Maranhão, mas, fundamentalmente, pelo fato de que a densidade demográfica da época era muito baixa ainda em relação à dimensão territorial e só veio a se alterar com o processo migratório de outras regiões do nordeste.

Essa nossa observação de fatores geográficos, históricos e econômicos, pelos quais se intensifica o processo de povoamento do Maranhão, se apoia principalmente no que destaca Kreutz, quando afirma que:

A grande seca que assolou o Nordeste em 1958 trouxe ao Maranhão um considerável contingente de migrantes nordestinos. Fundamentalmente foram três as causas que atraíram os flagelados ao Maranhão para nele se estabelecer: a derrocada da borracha na Amazônia, região para a qual até então se destinavam; a abertura de rodovias que facilitava a penetração no Maranhão, e, as terras devolutas existentes no Estado (mais de 15 milhões de hectares). (KREUTZ (1982, p.20).

²⁵ Uma quantia em produtos que o proprietário da terra cobrava para que os sem-terra pudessem cultivar suas roças na terra privada.

Para mensurarmos a importância da população migrante de outros estados do Nordeste na formação do contingente populacional do Maranhão, iniciado a partir das correntes migratórias na década de 1950, destacamos a confrontação dos censos demográficos de 1950 a 1960. Conforme destaca Kreutz:

Em 1950, do total da população do Estado, 1.583.165 habitantes, 10,3% eram não-maranhenses ou 162.977 pessoas. Já em 1960, 18,2% do total da população de 2.477.311 habitantes era constituída por migrantes, ou 451.484 pessoas. Em outras palavras, de 1950 a 1960 entraram no Maranhão nada menos do que 288.507 pessoas, principalmente nos dois últimos anos da década. Destes 97,5% eram procedentes do Nordeste. Estes migrantes foram ocupando, gradativamente, as frentes pioneiras, tornando produtivas as terras devolutas da margem esquerda do rio Itapecuru e, posteriormente, ocupando os vales do Mearim, Pindaré, Turi e Tocantins. (KREUTZ, 1982, p.20).

Essas populações majoritariamente formadas por famílias camponesas que fugiam da seca chegam às vastas terras maranhenses, na sua maioria devolutas e desocupadas até então, e vão ampliando o processo de trabalho camponês, ainda pouco expansivo na proporção territorial do estado e vão, portanto, desbravando as terras ainda desocupadas para produzir a vida em um território totalmente desprovido de infraestrutura, como, por exemplo da quase inexistência de estradas que possibilitassem o acesso entre os conglomerados de povoamento.

Os conglomerados situados às margens de rios e igarapés tinham nesses acidentes geográficos as mais favoráveis vias de acessos a outras localidades, para o contato com outros povoamentos, o que facilitava o acesso ao comércio de bens de consumo que não podiam ser produzidos ou processados em suas localidades. As que se localizavam fora desses acidentes geográficos, as vereadas e o transporte sobre o lombo de animais, eram as principais alternativas.

Para compreendermos melhor como se constituía a realidade maranhense até a segunda metade dos anos de 1960, do ponto de vista do desenvolvimento territorial e da visão do latifúndio sobre o domínio da terra no estado, recorremos a uma síntese de Kreutz, (1982, p. 42/43), que transcreveu trechos de Bandeira Tribuzi em uma conferência realizada em 1970, em que destacamos:

“O Maranhão tem menos estradas que o Piauí. E o Piauí é o Estado mais pobre do Brasil. No Maranhão não se abriram estradas, porque abrir estradas é fator de pulverização de latifúndios ... Há uma superconcentração fundiária no Maranhão. 1.400 proprietários possuem mais terras do que 200 mil pequenos proprietários ... A economia do Maranhão repousava e repousa na agricultura, na pecuária e no extrativismo vegetal ... As...estatísticas revelam que quando uma criança nasce no Maranhão, hoje, deve esperar viver 30 anos, essa é a esperança de vida ao nascer. A vida média é de 32 anos” (TRIBUZI 1970).

Mas vale ressaltar que, como o sistema capitalista só sobrevive a partir de um processo de apropriação e exploração do trabalho da classe trabalhadora e que busca todas as formas para tornar suas toda e qualquer situação capaz de produzir riquezas, não foi diferente com as terras maranhenses antes apenas com o fim de especulações, agora transformadas pelo trabalho produtivo de camponeses migrantes. Com o auxílio do braço do estado, tendo como prática os processos de grilagem de terras, os capitalistas vão encontrar meios para dominar as terras que asseguravam a sobrevivência dos camponeses maranhenses, expulsando em muitas situações as trabalhadoras e trabalhadores.

Esse processo vai ocorrendo também, de acordo com Kreutz, quando,

Gradativamente, entretanto, vai-se substituindo a mercantilização dos produtos da terra pela mercantilização da própria terra. Aos poucos, os posseiros das áreas mais antigas, já desmatadas, vão sendo expulsos para liberar a terra para o capital. Os expulsos tentam se reestabelecer, através de novas posses, em terras novas mais distantes, ampliando assim as fronteiras agrícolas. E o processo de apropriação privada das terras, conhecido como grilagem, que sempre envolve os interesses do capital contra o dos pequenos trabalhadores rurais sem terra. Esta apropriação vai assumindo, paulatinamente, um caráter especulativo. E nestas condições quanto mais limpas as terras, sobretudo de posseiros, mais valorizadas se tornam. (KREUTZ, 1982, p. 25).

Pensar, pois, o desenvolvimento da população maranhense no contexto histórico do acesso às condições básicas que asseguram o desenvolvimento de uma vida gozando de bens que assegurassem uma vida com dignidade, e ao mesmo tempo olhar para apenas esses elementos que destacamos até aqui e que marcam o processo de sua formação ao longo de muitos anos, que quase alcançaram o século XXI, nos fornecerá as bases para compreender que a posição do Maranhão no desenvolvimento humano é, sem dúvida, produto daquilo que a classe dominante planejou para abstrair daqui seus benefícios.

As ações políticas, na maioria das vezes, em nossa realidade, a serviço de uma classe dominante que se configura pela ganância e que se utiliza de todas as formas para extrair, seja da natureza, seja dos próprios seres 'semelhantes', benefícios para si, vão criando na realidade uma separação, criando uma sociedade dividida em classes. Essa divisão em classes, pode ser mais aguçada em determinada fração do território do que em outra, é o caso, por exemplo, no território brasileiro, de regiões mais e outras menos desenvolvidas do ponto de vista do projeto do capital.

É evidente que a realidade humana se constitui de um processo que se faz dialético, ou seja, movimenta-se permanentemente movida pelas condições e contradições que formam a dinâmica da organização social de um determinado tempo e espaço. Por conta disso, em muitos contextos, forçados pelas condições contraditórias que se processaram, vão aparecer reações dos sujeitos que se levantam para construir uma nova perspectiva de realidade social.

No caso contextual do capitalismo, por se configurar hegemônico e ter se apropriado do estado como um de seus braços para a manutenção do poder estabelecido, em que as leis que constituem esse estado, buscam sempre se amparar em princípios para assegurar “a lei e a ordem” a seu serviço dos dominantes, com vista em impedir que se processem rupturas protagonizadas pela classe trabalhadora.

Diante da condição hegemônica do capital e da sua utilização de muitas instituições, como, a família, a igreja, a escola, entre outras, que ajudam a naturalizar e reproduzir o atual estado de coisas, o sistema capitalista vai criando cada vez mais um fosso de desigualdades que relegam a enormes contingentes populacionais, com mais ou menos ênfase em determinadas frações do espaço, condições humanas que se apresentam como antagônicas dentro de um pseudodesenvolvimento do que se conseguiu evoluir da capacidade criadora da ação humana na sua existência.

No caso específico de como se constitui o desenvolvimento do estado do Maranhão, na perspectiva do desenvolvimento do capital, destacamos o que descreve, Rosar & Hora, quando afirmam que:

A realidade histórica do Nordeste e do Maranhão, não deixa dúvida sobre a constituição do apartheid social que vem se reproduzindo a séculos. Os quilombolas, indígenas e trabalhadores do campo, por exemplo, quando fazem explicitar em atos e manifestações públicos os processos de violência aos quais estão submetidos, revelam as forças poderosas dos setores políticos e econômicos do Estado, tornando evidente a origem dos processos de expulsão da terra, da exploração do seu trabalho e da eliminação física dos seus líderes em áreas rurais. (ROSAR & HORA, 2015, p. 18).

É, portanto, tomando como base o que destaca Kreutz (1982, p. 8), que “numa sociedade capitalista a educação tem por função primordial reproduzir a ideologia dominante”, que consideramos a forma como as elites capitalistas definiram as bases e as práticas que vão marcar o processo de desenvolvimento do Maranhão, que instituições como a escola se inserem no processo de desenvolvimento, ora negando o acesso, ora retendo os sujeitos nela, ora impedindo sua continuidade, buscando justificar isso, muitas vezes, pelas condições geográficas do território. Pressupomos,

e é o que aprofundaremos a seguir, que isso pode constituir-se como base dos dados educacionais que o estado do Maranhão apresenta ainda hoje.

5.1. O contexto de exclusão e a educação escolar no Maranhão

Para descrevermos sobre o contexto da exclusão da população maranhense por meio do atendimento a uma política pública de educação que assegurasse o acesso, a permanência e a continuidade de um processo de escolarização, já tomamos como pressuposto que o Maranhão se configura como um estado marcadamente penalizado pelo projeto da política educacional, conforme apresentaremos nesse item de nosso estudo.

Não é difícil de compreender que a educação de um determinado grupo social ou de uma sociedade como um todo se produz a partir das bases nas quais os grupos ou sociedades estão organizados, ou seja, voltada aos interesses da formação que cada coletividade define como objetivo, para qual sujeito se propõe formar, com a finalidade de assegurar a sobrevivência da coletividade ou para a aceitação de condições que se impõem de um grupo ou fração de grupo sobre o outro. Partimos do princípio de que o conceito mais geral da educação, quando ainda não havia o processo de institucionalização da mesma, estava sempre voltado para a perpetuação da apropriação das práticas que asseguravam a existência do grupo.

A escola, na configuração do espaço institucionalizado para o desenvolvimento da educação enquanto instrução e transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados ao longo do processo de desenvolvimento da humanidade, tem se apresentado cada vez que o processo de desenvolvimento capitalista avança, na maioria situações, controlada pelo estado e este, por sua vez, controlado pelas classes dominantes do capital, e tende a direcionar seu projeto educativo no sentido de formar o sujeito para que se adeque ao projeto de dominação que sustenta as bases do capital.

Ao se debruçar sobre as duas principais ideologias do século e do que se projetava para os anos 2000, Manacorda (2007, p. 385), ao se apropriar do que descreve Russell, aponta que “partindo da constatação de que “a educação faz parte da luta para o poder entre as religiões, classes e nações”, e que “ exceto na Rússia, ela é sempre direcionada a favorecer os interesses dos ricos e, em qualquer lugar, ensina uma exclusiva fidelidade ao próprio Estado (p.201)”. [Grifos do autor].

Nesse sentido, tomando como base os elementos destacados anteriormente como sendo as bases que formaram o processo de estruturação da sociedade maranhense, que, como vimos, é marcada por um intenso processo de negação de direitos a uma vida com dignidade, diante disso, podemos mensurar que assim também a educação escolar negada ou implementada nesse período, estando controlada pelas elites dominantes, tenderam a favorecer a forma como esses dominantes queriam perpetuar a dominação e a exploração das trabalhadoras e trabalhadores para obtenção de benefícios que os tornassem cada vez mais dominantes.

Partimos ainda do pressuposto de que a educação escolar, enquanto um dos elementos do desenvolvimento individual e coletivo, quando negada por longos períodos às legiões de trabalhadoras e trabalhadores isolados no território maranhense e/ou quando implementada apenas como paliativo para maquiar as contradições do processo de desenvolvimento humano, direcionou-se sempre com vista em assegurar os interesses da classe dominante para a manutenção da realidade de opressão do povo maranhense.

Sendo, portanto, a educação escolar um dos instrumento do desenvolvimento humano que possibilita a apropriação de técnicas já elaboradas por meio das práticas humanas, para a qualificação de práticas já apreendidas na educação enquanto relação social entre os sujeitos, entendemos que a negação do acesso a ela e/ou a implementação da mesma voltada apenas para os interesses dos setores dominantes, uma vez que, a escola controlada pelo estado está hegemonicamente atrelada esses interesses, assim, pouco ou quase nada contribuirá para um desenvolvimento mais igualitário do conjunto da sociedade.

Partimos, portanto, dessa compreensão, e os dados oficiais nos referenciam em dizer que os elementos da formação da sociedade maranhense que apontamos, tais como, o isolamento de sua população por longos períodos históricos, pela ausência das ações de políticas públicas especialmente a da educação, são as bases que produziram por um lado os baixos índices de desenvolvimento, e, por outro, os altos índices especialmente do analfabetismo que ainda se apresenta no Maranhão em pleno século XXI.

Para ilustrarmos essa nossa interpretação, basta vermos que, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD), publicados em junho deste

ano de 2019, quando dos dados do analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais com base no ano de 2018, o Maranhão aparece em terceiro lugar entre os estados com o maior índice de analfabetismo no país, numa relação em que: no Brasil, temos 6,9%, em Alagoas, são 18,3%, no Piauí, são 16,6% e em terceiro lugar o Maranhão com 16,6% de analfabetismo. A pesquisa também mostra uma ínfima redução das taxas de 2017 para 2018, pois, tomando como base a mesma pesquisa, no ano de 2017, os índices eram: Brasil, 6,8%, Piauí os mesmos 16,6%, Alagoas 17,2% e Maranhão 16,3%; observamos que apenas o Piauí, desses três estados, foi o que não apresentou redução no analfabetismo.

Quando mencionamos que a educação escolar está, via de regra, atrelada aos interesses dominantes, tomamos como referência o fato de que ela é, desde sua criação, em nossa realidade, hegemonicamente controlada pelo estado e este, por sua vez, nas raras exceções, também está sob o controle das camadas dominantes, pois são elas, por meios das leis, que definem os rumos desse estado. De acordo com Kreutz,

Estado, na concepção de Gramsci, é a união dialética da sociedade civil e da sociedade política, sendo da primeira a função de hegemonia e da segunda a função de dominação. Esta última função se caracteriza pela imposição de normas "através de um sistema de leis pelo emprego ou possibilidade de uso da força. (KREUTZ, 1982, p. 12 e 13).

Isso nos leva a afirmar que, diante do processo de desenvolvimento pelo qual a sociedade maranhense foi sendo forjada, conforme já apresentamos alguns elementos que permearam quase todo o século XX, que pelas condições objetivas que se configurava, sobretudo, a parte não urbanizada do território, pressupomos que a falta ou as precárias ações educacionais, principalmente nas primeiras décadas desse século, corroboram muito para os reflexos do que é hoje a educação no estado do Maranhão.

Tomaremos como referência, para explicitar especificamente alguns dados educacionais de que tivemos acesso, sobre a política educacional que se direcionava diretamente a território maranhense para além das poucas realidades já urbanizadas, ou seja, a parte do interior do Maranhão que vinha sendo povoada por migrantes de outros estados do Nordeste a partir da década de 1950, como já mencionamos anteriormente. Trataremos de uma política, implementada a partir de 1965 pelo então governador eleito, José Sarney, que vai ser denominada de projeto de João de Barro.

Para situarmos melhor o contexto político do Maranhão no final da década de 1950, período, como já dissemos, em que o estado recebia uma grande quantidade de pessoas que migraram para o Maranhão em busca de melhores condições de vida e integravam-se à produção camponesa de subsistência, diante das fortes secas que assolavam outras parte do Nordeste brasileiro, mas que encontravam aqui nada mais do que terras sem gente, pois o estado era desprovido de infraestrutura básica, como estradas por exemplo, a situação política, conforme destaca Kreutz, estava configurada por:

Desde 1956 os destinos políticos do Maranhão eram controlados por Vitorino Freire. Nas eleições para Governador, em 1965, saiu vitorioso o candidato da oposição, José Sarney. Naquele momento se encerrava a era do "vitorinismo" e um novo grupo começava a se impor na política local: um novo grupo procurava firmar sua hegemonia. Para atingir tal objetivo o programa de Governo de José Sarney prometia implantar no Estado uma nova ordem econômica e social – o Maranhão Novo para, assim, eliminar a estrutura de estagnação implantada pelo "vitorinismo". Este programa definia metas ambiciosas como a criação de uma infraestrutura e o incentivo à produção para poder integrar o Maranhão no "progresso" que atingira o resto do Brasil, sobretudo o centro-sul, a partir da década de 1950. Para a consecução destas metas a educação ocupava um lugar de destaque. (KREUTZ, 1982, p. 9).

O propósito da nova oligarquia que se inicia no Maranhão, com a vitória de José Sarney em 1965, que incluía a educação dentro do seu projeto de desenvolvimento, pelo que se pode perceber, estava mais preocupada com o processo de integração do Maranhão no desenvolvimento econômico do capitalismo, do que com um processo de desenvolvimento social das populações que compunham esses territórios, pois diante do enorme atraso infraestrutural e tecnológico em que o Maranhão estava submetido, a educação escolar quase que inexistente até então, passaria a constituir-se como uma necessidade *sin qua non* para o Maranhão alcançar qualquer estágio de evolução capitalista.

Os dados educacionais que o estado apresentava em plena metade do século XX se contrapunham ao processo de desenvolvimento do capitalismo tanto em escala global quanto nacional, e legitimavam cada vez mais as lutas políticas desencadeadas por setores organizados da sociedade, frente ao descaso político social pelo qual o Brasil, e mais profundamente apresentava a realidade do Maranhão do final dos anos de 1960. Ao observarmos esses dados, percebemos que havia um tal descaso no atendimento educacional o que produzia enormes desigualdades no que tange, primeiro ao acesso à educação elementar, mas não só isso, também à continuidade do processo educacional das crianças maranhenses.

Para entendermos melhor como se constituiu esse descaso com a educação das crianças maranhenses desse período, começamos por explicitar como estava estruturado o quadro de professores que atenderiam por meio da educação escolar as crianças do ensino primário²⁶. Destacaremos aqui os dados que foram sistematizados por Kreutz (1982, p. 36): “o corpo docente do ensino primário do Estado, em 1968, era de 9.136 professores. Deste total, apenas 26,3%, ou 2.401, eram normalistas. Destas normalistas, nada menos que 1.000 exerciam suas atividades em São Luís”. Ou seja, mais de um quarto dos professores que possuíam formação básica para ensinar as crianças concentrava-se na capital do estado, relegando o restante do território o trabalho de leigos na educação.

No Maranhão, pelo que podemos mensurar desse período, dadas as condições objetivas, além do acesso não ser universalizado, pois muitas famílias viviam isoladas no território, o que impossibilitava a formação de turmas escolares, a permanência sofria com evidentes processos de descontinuidade. De acordo com os dados, também organizados por Kreutz (idem), “dos 109.763 alunos matriculados na 1ª série em 1965, apenas 30.799 estavam na 2ª série em 1966 e apenas 29.970, estavam na 3ª série em 1967”, isso significa que dos matriculados na primeira série, aproximadamente 28% e 27% estarão nas séries seguintes respectivamente, um abismo na descontinuidade.

Isso ainda é mais grave, quando consideremos que as séries iniciais do ensino primário, nas décadas de 1960/70/80 eram constituídas como a escolarização limite para as crianças da grande maioria das pessoas que viviam nas comunidades rurais do território maranhense. Dadas as dificuldades de professores com formação adequada para ensinar as séries seguintes e as dificuldades de se chegar aos aglomerados populacionais maiores, para cursar as séries seguintes, quando o ocorria, era necessário, na maioria das vezes, a mudança das crianças para esses aglomerados maiores que passavam a viver em casa de parentes ou mesmo trabalhando nas casas de famílias para ganhar em troca apenas o direito de estudar.

Diante do exposto, estamos considerando que, como no sistema educacional brasileiro, o ensino elementar da época estava organizado em primário e ginásio, os dados sistematizados por Kreutz nos mostram a dimensão da falta de acesso das

²⁶ O ensino fundamental na época estava organizado em **primário e ginásio**, que consistia: primário da 1ª a 4ª série e o ginásio da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, hoje correspondente aos anos iniciais, do 1º ao 5º e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

crianças ao ensino primário. “Considerando-se a faixa etária de 7 a 11 anos, havia no Estado, em 1968, um total de 508.000 menores que obrigatoriamente deveriam cursar o ensino primário. Entretanto, deste total, apenas 174.379, ou 34,2%, frequentavam a escola” (KREUTZ, 1982, p. 34).

Pelo que já observamos até aqui, a política de desenvolvimento do Maranhão da época é claramente voltada para assegurar os interesses de um pequeno grupo dominante, relegando à maioria da população que vivia sobretudo no campo condições de total abandono. Para ilustrar ainda mais o que o próprio governo do Maranhão, no Plano de Governo para o quadriênio 1971/74, apresenta como as causas para a não escolaridade, e nesse trabalho, pelo conjunto de informações que ela nos oferece, optamos por trazer na íntegra a tabela de Kreutz (1982, p.35). A tabela 1 apresenta os dados para este período:

ESTADO DO MARANHÃO
TABELA 1 – CAUSAS ALEGADAS DE NÃO-ESCOLARIDADE – 1964

CAUSAS DA NÃO-ESCOLARIDADE	TOTAL		URBANA	RURAL
	Absoluta	%		
Deficiência física ou mental	3.143	1,1	738	2.405
Falta de escola ou vaga	162.922	59,2	87.871	159.926
Conclusão do curso primário	1.434	0,5	219	1.215
Por trabalho	18.147	6,6	1.325	16.822
Por pobreza	48.277	17,5	5.605	42.672
Por outro motivo	35.120	12,8	5.768	29.352
Não declarou	6.181	2,3	1.477	4.704
TOTAL	275.224	100,0	18.128	257.096

FONTE: MARANHÃO – Plano de Governo 1971/74. P.107.

Quando observamos todos os itens desta tabela, percebemos que, no período em questão, uma das maiores causas para a falta escolaridade estava associada à falta de escola ou de vaga para se estudar e, ainda desses dados, o que não é diferente do contexto atual, em que a realidade rural foi e continua sendo a que apresenta os dados mais alarmantes sobre a ausência de política de educação.

É evidente que no Maranhão ainda hoje, em inúmeras comunidades camponesas situadas distantes dos centros urbanos, isoladas em pleno século XXI por falta de estradas que possibilitem o acesso das pessoas à zona urbana durante todo o ano, a situação educacional das crianças e jovens é prejudicada porque na maioria das escolas a oferta de educação escolar chega ao máximo o 5º ano do ensino

fundamental (constatamos isso in loco na oportunidade dessa pesquisa no município de Governador Newton Belo), isso ainda hoje constitui uma barreira para a continuidade da escolaridade dos maranhenses.

Essa situação que constatamos, em pleno ano de 2019, no interior do Maranhão, não se diferencia em nada do que destacou Kreutz, quando descreve:

Na análise dos diversos aspectos da estrutura do ensino primário 'do Estado, cabe ainda fazer menção ao total de alunos que, em tempo normal, alcança a terceira série – limite fixado porque a duração do curso primário da maioria das escolas da zona rural geralmente só vai até a terceira série do curso primário. [...] Estes dados nos dão uma ideia do elevado índice de evasão e/ou repetência, evidenciando o ponto de estrangulamento em que se achava a base do sistema educacional do Maranhão. (KREUTZ (1982, p.36).

Partimos, portanto, do princípio de que a quase que total ausência de escola para a educação das crianças e adolescentes produziu uma realidade em que “o Maranhão apresentava um percentual muito elevado de analfabetismo, um índice muito baixo da população em idade escolar frequentando as escolas e um enorme percentual de professores sem qualificação ensinando no reduzido número de escolas existentes” (KREUTZ, 1982, p.56). São situações reveladoras do histórico descaso das políticas educacionais desenvolvidas no Maranhão para a educação destinada às classes mais pobres do estado.

Essa realidade da qual o Maranhão entra na segunda metade do século XX, em um contexto interno de muitas tensões, de muita expulsão da mulher e do homem do campo dados os inúmeros conflitos agrários, o êxodo rural provocado por esse contexto de tensão transforma o país de uma população antes majoritariamente rural para o aumento das favelas e periferias urbanas associada ao momento em que o Brasil vivia o seu intenso processo de desenvolvimento de implantação da indústria, que exigia mão de obra qualificada, coisa que o Maranhão não tinha conseguido produzir.

É, portanto, desse contexto da realidade maranhense dos anos de 1960 aqui relatados, que, conforme Kreutz (1982, p.57), a “grande parte da população estava sem condições de se beneficiar da ação empreendida pelo Estado”, que surgem as propostas do plano governo para o “desenvolvimento” do Maranhão, do qual a pesquisa nos mostrou que tinham como pano de fundo o desenvolvimento econômico para beneficiar as elites, pois, “concomitantemente à ênfase dada à implantação da

infraestrutura²⁷ e do estímulo à produção foram desenvolvidas, com muito destaque, novas experiências na área da educação: o Projeto Bandeirante, o Projeto João de Barro e a Televisão Educativa” (KREUTZ, 1982,p.57), ou seja, a educação é a política convocada nesse período a auxiliar o projeto de desenvolvimento das elites que as beneficiaria com a preparação da mão de obra que seria explorada.

Não é difícil de entender que se a educação primária quando é negada ou submetida por vários fatores que não asseguram aos indivíduos um processo de continuidade, os níveis seguintes de escolarização vão também apresentar baixos índices. É o caso, por exemplo, do ensino médio no Maranhão dessa época. De acordo com Kreutz,

Em 1967, a matrícula inicial nos cursos médios era de 34.965 alunos, dos quais 28.529 no ginasial e 6.437 no colegial. Neste mesmo ano, a população do Maranhão na faixa etária de 11 a 21 anos estimada a partir do Censo Demográfico de 1960, era de 760.000 pessoas. Logo, do total de pessoas que normalmente poderiam frequentar o ensino médio 4,6% o cursavam. (KREUTZ, 1982, p. 37).

É, pois, diante dessa triste situação da ausência da política de educação com a qual o Maranhão se encontrara no final nos anos de 1950 e início de 1960, e tendo assumido José Sarney o governo do estado na época, que buscava inserir o Maranhão no processo de desenvolvimento do capitalismo e a ciência desse, de que essa contradição da falta de educação constituía-se um dos entreves para o desenvolvimento econômico que pretendia, é que propõe ações de educação no seu plano de governo para colocar a educação como um dos instrumentos básicos para a formação de mão de obra com vista no desenvolvimento que pretendia realizar. De acordo com Kreutz, isso ocorre, pois:

Para um Governo como o de José Sarney, marcado pela ideologia do desenvolvimentismo e da modernização, [...] a educação, fundamentada na teoria do capital humano, ocupa um lugar de destaque, o quadro que se apresentava era realmente nada animador. Urgia a implantação de mecanismos capazes de recuperar esta situação. Foi nesta perspectiva que surgiram os projetos "João de Barro, Bandeirante" e "Televisão Educativa". (KREUTZ, 1982, p.39).

Vale ressaltar que desses projetos de educação no Plano do governo da época, o projeto **João de Barro** era o único que se destinava exclusivamente para o campo maranhense, e, pelo que estudamos, teve como uma das referências às experiências, o Movimento de Educação de Base (MEB) que teve suas atividades encerradas em

²⁷ Nos escritos de Kreutz é destacado como elementos da infraestrutura do programa de governo dessa época “a geração e distribuição de energia elétrica, a abertura de estradas e aos transportes, assim como o estímulo à produção”.

1967, pois, com o “Projeto João de Barro pretendia o Governo ampliar as oportunidades de escolarização na zona rural, atingindo principalmente os pequenos povoados rurais do Estado” (KREUTZ, 1982, p. 61).

O MEB, importante projeto de alfabetização de jovens e adultos que marcou o final dos anos de 1950 e início dos 1960, que apesar de utilizar recursos públicos, tinha no controle pedagógico as organizações de base, principalmente setores da Igreja Católica vinculado às CEBs, e propunha, para além da apreensão dos códigos da língua escrita, um processo de conscientização sobre as causas da pobreza e do próprio analfabetismo. Podemos dizer que na proposta inicial do MEB havia elementos que propunham uma educação para a emancipação dos sujeitos, reforçando principalmente as suas formas de organização frente ao processo de exploração e de produtor de desigualdades do projeto do capital.

Essa característica de educação para a emancipação, que caminha no sentido da formação de sujeitos de transformação, fica evidente no que nos apresenta Kreutz, quando destaca:

As estratégias do Movimento de Educação de Base, para atingir seus objetivos de conscientização, mudança de atitudes, formação, instrumentação e organização das camadas populares como fator de mobilização para reformas estruturais eram: a alfabetização, o treinamento de líderes, o sindicalismo rural e a animação popular. Um dos meios importantes para o desenvolvimento destas estratégias era a escola radiofônica. (KREUTZ, 1982, p. 69).

No entanto, diante das situações do desenvolvimento do qual vivia o Maranhão na segunda metade do século XX, até mesmo as ações do MEB precisaram ser redimensionadas para se adequar à realidade da falta de políticas infraestruturais do estado na época. Os escritos de Kreutz nos apontam as principais mudanças que foram necessárias para a realização das ações do MEB no Maranhão, porém, sem perder os elementos da emancipação, pois,

Como a arquidiocese de São Luís não possuía, na época, uma emissora de rádio, a atuação do MEB no Maranhão assumiu características próprias. Sua ação aqui se desenvolvia numa linha de mobilização e organização dos camponeses orientando-os para o sindicalismo como um canal de representação dos mesmos. Simultaneamente a este trabalho de mobilização o MEB realizava a “conscientização”. Esta era desenvolvida de forma lenta e, basicamente, através da análise crítica da realidade. Os municípios onde a atuação do MEB no Maranhão era mais expressiva foram: Viana, Pirapemas e Pindaré, no período de 1962 a 67. [Grifo do autor] (KREUTZ, 1982, p.69).

Por mais contraditório que nos pareça, as ações do MEB no Maranhão constituíram em uma das grandes referências para o desenvolvimento do Projeto João

de Barro do então governo Sarney. Isso se configura pelo fato de o governo Sarney, de forma estratégica, ter convidado membros do então extinto MEB para contribuírem na organização do Projeto João de Barro, que seria em tese sua proposta educacional para atender a realidade camponesa do Maranhão que apresentava absurdos índices de analfabetismo nos anos de 1960.

Dentre as várias estratégias políticas e econômicas do governo Sarney para integrar o estado do Maranhão no projeto de desenvolvimento do capitalismo na segunda metade da década de 1960, a educação foi uma das necessidades primordiais, pois dado o descaso da política estadual que impedia à população de trabalhadores uma formação escolar que possibilitasse a formação mínima de mão de obra de que necessitava o modelo capitalista em expansão, era necessário, preparar minimamente mulheres e homens para aceitar a situação de exploração.

Podemos reafirmar isso pois, dos três projetos implementados por esse governo para a educação, Televisão Educativa, Projeto Bandeirante e o Projeto João de Barro, os dois primeiros voltados ao atendimento da população que viviam nos conglomerados urbanos, enquanto que, a maior necessidade de educação elementar encontrava-se na população camponesa, pois essa, correspondia a grande maioria da população do estado, foi o que nos levou a entender, o fato de o governo da época recorrer à experiência do MEB, para aproveitar-se das estratégias popular e da credibilidade desenvolvida por essa ação junto as comunidades camponesas da época.

5.2. O projeto João de Barro

Este projeto denominado João de Barro, foi realizado no governo de José Sarney, como parte do programa de educação, apresentado em seu projeto de governo para o desenvolvimento do Maranhão, essa ação que estava destinada exclusivamente para o campo totalmente desprovido de infraestrutura, marcado pelos altos índices de analfabetismo e por um processo de falta e descontinuidade da educação primária, tinha como objetivo principal, fazer com que a educação fosse parte integrante do projeto de desenvolvimento ao qual se propunha o novo governo.

Composto política e estrategicamente para a implementação do projeto de avanço do capitalismo no Maranhão, o Projeto João de Barro, convida as lideranças que estiveram a frente das ações do MEB no Maranhão, pelo que pressupomos, essa

estratégia se dar pela grande importância política que teve o MEB no processo de articulação e confiabilidade da população no mesmo, diferença entre o MEB e o Projeto João de Barro, consiste em, enquanto o primeiro propõe mudanças estruturais, o segundo concentra-se nas mudanças apenas dos índices educacionais, sem alterar as questões estruturais que são exatamente as causas da situação.

Ao que nos parece, de forma oportunista e estrategista, o governo ao convidar pessoas que estiveram na condução do MEB no Maranhão para ajudar a construir a proposta do projeto João de Barro, buscava, aproveitar apenas das condições práticas, logísticas de como o MEB conseguiu realizar suas ações [e com sucesso] diante das dificuldades em que vivia o estado. Para Kreutz (1982, p.70) o convite feito “[...] aos ex-integrantes do MEB levanta uma outra questão. A perspectiva ideológica de Sarney era bem distinta da perspectiva do MEB. É certo que a primeira considerava a educação como peça indispensável ao desenvolvimento do Estado”, porém um desenvolvimento voltado para os interesses das elites, enquanto para o MEB exigia-se mudanças estruturais.

Pelo que pudemos construir como interpretação sobre a estratégia do governo Sarney ao tomar a decisão de convidar ex-dirigentes do MEB para seu plano de governo no desenvolvimento do Projeto João de Barro, é a de que isso do ponto de vista político consiste contraditório às suas ideias de desenvolvimento e as práticas do MEB. O que nos leva a entender esse convite como sendo uma contradição, torna-se ao nosso modo de interpretar bastante evidente, quando observamos o seguinte destaque:

Também o MEB enfatizava, para a educação, um papel relevante na dinâmica social, postulando, entretanto, para a transformação social a mudança das estruturas fundamentais em conformidade com a doutrina social da Igreja. No MEB, a ação pedagógica ia além do processo pedagógico e assumia claramente, uma dimensão sócio-política. Havia, pois, um ponto comum as duas propostas: a valorização da educação, e uma diferença fundamental: a perspectiva ideológica. (KREUTZ, 1982, p.70).

Acreditamos que a participação de ex-integrantes do MEB na elaboração da proposta do Projeto João de Barro iria, em tese, trazer elementos que a priori nos parecem ser também um projeto de educação revolucionário, o que seria uma grande contradição, se considerado que partia de um governo que tinha por interesse inserir o Maranhão num processo também de exploração de seu povo por meio do projeto do capital em expansão no Brasil. Isso pode ser identificado quando analisamos os objetivos traçados para o Projeto João de Barro, extraídos dos escritos de Kreutz,

O objetivo geral do Projeto João de Barro é assim enunciado: "Através de um processo de educação integral, em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento sócio-econômico racionalizado". [Grifo do autor] Os objetivos específicos do "João de Barro", neste sentido, são bem eloquentes:

- Levar a população rural à participação ativa na solução do problema educacional;
- Alfabetizar e dar rudimentos de cálculo ao homem rural, considerando a alfabetização sempre como etapa-instrumento para a educação integral (intelectual, política, artística, religiosa, física, cooperativista, artesanal, doméstica, agrícola, sanitária, e para outras atividades que capacitem);
- Despertar no homem rural a consciência das condições do subdesenvolvimento e a consciência de suas reais possibilidades de, através de um esforço comum inteligente, mudar esse estado de coisa²¹. (MARANHÃO. O projeto João de Barro. Mimeo, s.d.). (Kreutz (1982, p.72).

A própria expressão "inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socioeconômico racionalizado" pressupõe, ao nosso olhar, que, considerando o momento conjuntural de desenvolvimento do sistema capitalista na forma industrial no Brasil, e que, na contramão desse desenvolvimento o Maranhão, se apresentava diante de uma situação em que a maioria de seu povo em idade produtiva não havia sequer se apropriado da linguagem escrita, aptos a qualificação da mão de obra de que exigia o momento, os anseios de desenvolvimento tendiam-se a resolver um problema para as elites e não para a população pobre historicamente esquecida.

Conforme o que podemos compreender na leitura de Kreutz, apesar de os maiores problemas da falta de políticas de educação se concentrarem na parte mais interiorana do Maranhão, as primeiras ações se desenvolveram nos municípios de Itapecuru Mirim, Vargem Grande e Chapadinha, pois localizavam-se relativamente próximos à capital São Luís. Essa configuração se deu inicialmente da seguinte forma:

Para a experiência piloto foram selecionados 49 povoados e treinados 52 monitores. A matrícula, neste primeiro semestre, chegou a 2.799 alunos, sendo 657 adultos e 2.142 jovens (menores de 14 anos). Todos os trabalhos, desde a seleção e preparação dos povoados até das escolas em funcionamento, foram feitos pela equipe inicial que, a partir desta experiência, formalizaria a ideia da educação popular no meio rural na proposta contida no documento intitulado "Projeto João de Barro". (Kreutz, 1982, p.70 e 71).

Observando, pois, alguns elementos do contexto em que se implementa o Projeto João de Barro, olhamos especificamente para: a dimensão da problemática da política de educação do Maranhão na década de 1960, a tentativa governamental de inserção do estado no desenvolvimento socioeconômico do capital da época, relacionadas ao tamanho da demanda tanto em número de matrículas quanto em relação à geopolítica do estado que vai ser desenvolvido pelo Projeto João de Barro inicialmente. Essa observação nos leva a crer que o estado age muito mais como

instrumento de controle dos problemas sociais para evitar possíveis descontentamentos que provoquem rupturas estruturais nas bases do projeto do capital.

O que nos ajuda a alimentar essa nossa posição é o que destaca Kreutz, quando diz que:

O Estado é, também, expressão da necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes para manter certo equilíbrio entre as classes, em conformidade com a correlação de forças existentes, para que a luta de classes não se torne dilacerante. O Estado é, pois, expressão da dominação de uma determinada classe, mas também momento de equilíbrio jurídico e político, momento de mediação. Parece, pois, correto dizer-se que o Estado nasce da sociedade e é parte desta: mas também é correto dizer que " ... o Estado vai-se constituindo sempre mais como um organismo com suas leis internas, com sua burocracia, com sua estrutura, ao ponto de que parece ser uma coisa independente.²⁸ (KREUTZ, 1982, p. 83).

As ações educacionais desenvolvidas no Maranhão nesse contexto, a partir dos aspectos políticos a que se propunham, cumpririam, ao nosso ver, dois objetivos fundamentais para assegurar o “livre” desenvolvimento do capitalismo da época: um primeiro, o paliativo de mostrar que o estado estava desenvolvendo ações educacionais, ou seja, cumpria a função de assegurar políticas públicas, e um segundo, ter a escola como um aparelho de repasse da ideologia classe dominante.

É inegável e necessária a contribuição que a educação escolar desempenha para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que ela se torna um instrumento importante para a preparação qualificada de mão de obra, sobretudo a mão de obra braçal, do trabalho no sistema capitalista. Vale lembrar que hoje para qualquer que seja as formas de trabalho, exige-se um conhecimento letrado, por mínimo que seja, para que seja realizado com vista no desenvolvimento econômico do mesmo.

Nessa perspectiva, a classe dominante, ao controlar o estado, atua para garantir que seja para ela “[...] um dos mecanismos de que dispõe o Estado para difundir a ideologia e prolongar a hegemonia das camadas dominantes é a escola. Através dela é espalhada a ilusão de que o Estado está fora e é o árbitro da luta de classe” (KREUTZ, 1982, p.86). Isso reforça a teoria freiriana de que não há neutralidade política na educação e quem a domina tende a buscar assegurar seus interesses em detrimento de outrem.

Fica para nós evidente que a educação escolar, inserida no programa de governo dos anos de 1960 no Maranhão, mesmo que se pareça uma ação política

²⁸ Citação de GRUPPI, Luciano. Op. cit., p.32.

voltada para o desenvolvimento territorial, diante da situação de total descaso educacional que se encontrava o estado na época, intencionalmente não buscava apenas reparar o atraso histórico e social, mas, sobretudo, constituir-se como aparelho de controle ideológico, pois o grupo governante pretendia se perpetuar como poder dominante, conseguindo se manter no controle do estado por quase meio século.

Pressupomos, pois, que os grupos dominantes no Brasil que se constituíram como oligarquia, como é o caso específico da oligarquia Sarney no caso do Maranhão, compreenderam que,

Um dos aparelhos ideológicos mais eficientes de que o Estado dispõe é o escolar, pois, mais que qualquer um dos demais, está sujeito diretamente à ação do Estado através da legislação educacional, da educação estatal e do planejamento educacional. O Estado se utiliza, pois, da escola para fortalecer economicamente a classe dominante e conseguir o consenso ativo dos governados para que ela permaneça politicamente dominante. A escola contribui ao fortalecimento econômico da classe dominante ao concorrer para a melhoria da qualificação profissional gerando, assim, um maior montante de mais valia. Também, através da escola, a classe dominante mantém a sua hegemonia, o consenso ativo dos governados, pela inculcação ideológica. Tanto este papel econômico quanto o ideológico estão diretamente ligados à própria gênese da escola. (KREUTZ (1982, p. 89).

Isso nos leva à observância de que, por mais que o Projeto João de Barro tenha apresentado características de educação popular, por mais que o governo tenha se apropriado de alguns princípios que foram desenvolvidos pela experiência do MEB, que se propunha enquanto educação para a transformação, entendemos que o Projeto João de Barro não se constituiu no bojo de uma educação popular, pois sua prática não tinha como finalidade alterar as estruturas que provocavam a exclusão. Ao contrário, se constituía como uma prática que ajudava na reprodução das desigualdades, enquanto a educação popular se propõe enquanto transformadora das estruturas.

Pressupomos que tenha sido os elementos contraditórios entre os princípios das teorias e das práticas do MEB, que se voltavam para o público de jovens e adultos, e que iam além da alfabetização pois buscava reforçar também suas organizações de base (sindicatos) e por elas avançar no desenvolvimento de um processo de conscientização de classe, a partir da reflexão da realidade e do que a constituía, o que logo levou o Projeto João de Barro a sofrer alterações. De acordo com Kreutz,

Em 1972, ocorreu uma extraordinária reativação do Projeto, mas foi também neste ano que se verificou a primeira alteração em sua concepção original sem afetar, entretanto, substancialmente sua prática já consagrada. Por determinação do Conselho Estadual de Educação, daí por diante, o Projeto João de Barro iria denominar-se "Projeto de "Educação Rural do Maranhão" e estenderia suas atividades exclusivamente aos alunos na faixa etária de 7 a 14 anos. (KREUTZ (1982, p. p. 78).

Isso nos leva à compreensão de que um projeto de educação que de fato conduza a um processo de transformação das estruturas sociais e proponha efetivamente um processo de emancipação dos sujeitos só se materializa quando os próprios sujeitos de seu processo assumem a sua condução política e pedagógica. Nesse limiar, defendemos que o que cabe ao estado deva ser a garantia das condições objetivas, ou seja, o financiamento que assegure construir os elementos necessários para o desenvolvimento da política, mas o processo pedagógico deve ser forjado por trabalhadoras e trabalhadores com vista em uma educação que esteja voltada aos seus interesses de classe.

Fica, portanto, ainda mais evidente, conforme destaca Kreutz, quando percebemos que,

Na realidade do Maranhão do final dos anos 60: um Estado pobre, em que predominava a população rural analfabeta, regido por um governo com propósitos desenvolvimentistas e necessitando firmar a sua dominação, é difícil pensar-se que, através de um projeto de educação para a zona rural, como o Projeto "João de Barro", o Estado pudesse realmente conseguir ajudar o homem rural a sair de sua "subhumana" de vida. (Kreutz, 1982, p.105).

Sabemos que historicamente em contraposição a essa educação voltada aos interesses apenas das classes dominantes, surgiram em vários momentos e em vários contextos históricos, iniciativas que se estruturaram a partir das organizações de base das trabalhadoras e trabalhadores que buscaram construir um outro imaginário de educação escolar que tivesse a luta política contra o capital como base do processo de formação dos sujeitos.

Isso se faz também, a partir do reconhecimento de que a educação escolar consiste em um aparelho para a disseminação de ideologia, é o que muitos setores da classe trabalhadora organizada, como tem sido o exemplo desde as últimas décadas do século XX de alguns movimentos de luta camponesa Brasil, que passaram a incluir em suas lutas políticas, assim como a terra, a reforma agrária e a transformação social como um todo, a escola como uma das suas principais bandeiras de lutas. Nesse processo de disputa, desencadeiam-se, os processos da conquista,

mas a luta mais complexa consiste na transformação dessa escola a serviço da classe trabalhadora.

Na luta desses movimentos, pelo que observamos a principal disputa não estar na conquista da escola, mas na luta para transformar a compreensão da escola como estrutura em disputa, nessa luta esses movimentos sociais procuram estabelecer rupturas na estrutura do que deve ser a escola já vem sendo consolidada no imaginário das pessoas, incluindo também os próprios sujeitos em luta, que vão educando seu jeito de ver e desenvolver a escola, para um projeto de construção social capaz de romper com os princípios da dominação e se colocar como ferramenta de transformação social de mulheres e homens e de sua realidade.

Concluimos, portanto, afirmando que, transformar a realidade sobretudo, em um contexto onde o sistema capitalista hegemônico avança no processo para transformar o que for possível em mercadoria, inclusive a educação como forma de facilitar a dominação, a classe trabalhadora tem como papel fundamental traçar caminhos que contribuam para impulsionar rupturas em um dos principais aparelhos de inculcação ideológica, a escola. Dentre as tantas lutas que estão postas, esta parece ser uma das mais duras, pois a classe dominante conhece seu poder dilacerante quando colocada numa perspectiva de formação do sujeito de transformação.

Destacamos ainda que, as práticas desenvolvidas pelos movimentos sócias em luta especialmente no Brasil, têm apontado importantes referências de que a educação escolar quando voltada à formação sob a perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento social, que pautado na perspectiva da luta da classe trabalhadora, constitui-se em um passo importante para a transformação social. Pressupomos, que a Jornada de Alfabetização do Maranhão, constitui-se, até o momento nessa materialidade.

6 A JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO DO MARANHÃO: EXPRESSÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Olhar para a história recente do Brasil requer enxergar que a retomada da luta política do início da década de 1980 – depois de duas décadas dos anos de chumbo sobre o comando da ditadura militar, que tomou de assalto a perspectiva de transformação social, que se propunha a dar um novo rumo à sociedade brasileira e que teria como propósito estabelecer as bases do desenvolvimento voltado para os interesses sociais da classe trabalhadora – recolocou a educação escolar não apenas na pauta de lutas, mas forçou a inclusão no bojo da lei, que colocou a educação como um direito subjetivo de todos os cidadãos.

A Constituição Federal 1988, que, a partir do seu artigo 205, apontou as diretrizes para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), constitui os elementos que indicam que, mesmo em um estado controlado pela classe dominante, a política educacional é colocada como um direito de “todos”, apesar de que, passados mais de três décadas da promulgação da CF e mais de duas décadas da LDBN, ainda haja uma enorme distância entre o que prevê a lei e o que de fato tem ocorrido na prática. Porém, uma vez garantida em lei, legitima a luta para pressionar os órgãos competentes, para a exigência de que ela seja assegurada efetivamente.

Essa garantia legal tem contribuído com a luta das organizações sociais para exigir dos governos das três esferas públicas a garantia do acesso da classe trabalhadora à educação escolar. Destacaremos neste trabalho principalmente a luta dos movimentos populares do campo, considerando que os dados nos mostram que as populações camponesas são as que historicamente continuam sendo penalizadas pela política educacional brasileira, seja, pela negação do acesso, pela não garantia da continuidade e/ou por uma realidade que é latente, que é a falta das condições objetivas que assegurem a qualidade da educação ofertada, principal motivo do abandono escolar.

O analfabetismo na população adulta no Brasil e em especial no estado do Maranhão, bem como a falta de oferta do ensino fundamental às populações que residem nas comunidades mais distantes dos centros urbanos, no caso do Maranhão, o baixo índice de escolaridade da população em idade escolar e adulta, entre outros fatores, estão associados, pelo que pudemos constatar na pesquisa de campo,

primeiro, à falta de oferta, e segundo, à qualidade dessa oferta nessas localidades. Esses são, sem dúvida, os motivos que colocam o Maranhão entre os piores estados em desenvolvimento educacional, como uma herança das decisões políticas tomadas pelas elites que o governaram por anos.

Se formos considerar os índices educacionais do Maranhão dos anos de 1960, segundo Kreutz (1982, p.42), ao citar uma conferência proferida por Bandeira Tribuzi no final do ano de 1970 em que o conferencista verbaliza: "Mas o que é este Maranhão? É o Estado que tem o maior número de analfabetos do Brasil: 74% da população e 70% das crianças em idade escolar estão fora das escolas. O ensino médio é um privilégio e o universitário o seu requinte", vemos uma realidade de total descaso com a educação, não apenas dos jovens e adultos analfabetos, mas principalmente da ausência de vagas escolares para as crianças, o que faz da realidade uma fábrica de produção de novos analfabetos jovens e adultos.

Para ilustrarmos ainda mais como a população camponesa é a principal vítima desse descaso, destacamos que, conforme dados do Ministério do Planejamento com base no recenseamento do IBGE (1970, p. 33), enquanto a população total do Maranhão nesse ano era de "3.037.135 hab.", a relação por domicílios da população era: urbano 685.724hab. (aproximadamente 22%), suburbano 86.066 (aproximadamente 3%)", e rural 2.265.345hab. (aproximadamente 74,5%).

Logo, pressupomos que conforme revelam os dados, considerando que a população residente por domicílio no estado nos anos de 1970 no Maranhão era majoritariamente composta por camponesas, pouco mais de um quarto dela residia na zona urbana, não é difícil de mensurar que os altos índices de analfabetismo, bem como a grande maioria do contingente de crianças em idade escolar fora da escola, afetava mais especificamente a população camponesa.

Considerando ainda que no período em que a ditadura militar toma pela violência o poder político no Brasil e que uma das primeiras ações no campo da educação é a interrupção de todas as iniciativas de educação popular que se propunham não apenas erradicar o analfabetismo que assolava a grande parte da população brasileira, e, sobretudo, a maranhense, mas principalmente construir pela conscientização, um novo imaginário de sociedade fundada em bases teóricas que propunham o fim das desigualdades sociais e a construção de uma nova sociedade sob a perspectiva da classe trabalhadora, é que a retomada das lutas no pós-ditadura tem ainda mais elementos para a colocação da educação como pauta de luta política.

Das lutas que foram retomadas na década de 1980 no Brasil e que trazem o elemento de colocação da educação como instrumento de luta política contra o capital, bem como a educação escolar como algo em disputa, numa perspectiva não apenas da conquista da escola, mas fundamentalmente de seu controle como instrumento ideológico de classe, destacamos, neste trabalho, a luta dos movimentos sociais do campo, tendo como pioneiro e referência desse processo o MST, que, ao se propor lutar pela conquista da escola colada à luta pela terra, descobre que não é qualquer escola que dá conta da formação de crianças jovens e adultos em processo permanente de luta para produzir a vida a partir do campo em que vivem.

Na trajetória da luta por educação desencadeada pelo MST, ao longo dos anos, identificamos um processo que consideramos de importante cunho político no que tange a interpretação do que consiste em tomar a educação, sobretudo, a escolar como um instrumento de transformação da realidade. Percebemos que o MST parte inicialmente da necessidade de se construir uma escola dos Sem Terra, para chegar a compreensão da necessidade de se construir uma educação do campo, que envolvesse todos os sujeitos do campo, sejam eles individuais ou coletivos.

No entanto, como já destacamos anteriormente nesse trabalho, uma mudança radical da realidade não pode se fechar nas particularidades, apesar de que as mudanças se materializam nas partes, elas precisam estabelecer relações com o todo. Isso exige, evidentemente, a conjugação de unidades das partes em luta, com uma clara visão política de que é necessário impulsionar os elementos que possibilitem e alimentem o sonho de que é possível, pela luta, provocar a mudança do todo.

Esse processo desencadeado pelo MST na luta por educação do campo, ao que a pesquisa nos proporcionou, se torna cada vez mais um elemento importante da luta política de classe, sobretudo, quando passa a estabelecer a articulação com outros sujeitos coletivos na luta do campo na busca da construção da autonomia de uma educação que esteja comprometida com a formação dos sujeitos do campo, mas, principalmente, comprometida em abrir brechas possíveis para uma transformação mais geral.

É nessa perspectiva da autonomia dos sujeitos coletivos na construção de um projeto de educação que se proponha libertador, principalmente frente ao desenvolvimento do capitalismo hegemônico como se configura hoje, que se exige a articulação entre as organizações e os movimentos de luta política da classe

trabalhadora pela construção e implementação de um projeto de educação de caráter emancipador de mulheres e homens. O que, conforme destaca Kreutz,

A autonomia só se desenvolve à medida em que esses movimentos locais se articulam com outros, porque só é possível afirmar uma plena autonomia ao nível de toda a sociedade. Por isso a luta pela autonomia envolve um empenho de participação em todos os níveis, dos indivíduos e, principalmente, da comunidade, ou dos indivíduos nas comunidades, em luta por um desenvolvimento alternativo, baseado nas necessidades sociais e que concebe um processo de libertação social a partir do espaço local. (KREUTZ. 1982, p.87).

É notório que a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo como espaço de luta política por direitos à educação, que tem seu marco inicial na década de 1990, quando se oficializa uma unidade da luta por educação dos vários sujeitos coletivos do campo e a criação da articulação nacional por uma educação do campo, vai provocar a abertura de fendas no sistema educacional brasileiro, inclusive na sua via legal, por meio da conquista da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBECs)²⁹, o que podemos compreender como uma passo da legitimidade de uma autonomia que demarca o território da educação do campo no sistema educacional brasileiro.

Trouxemos até aqui, alguns elementos que corroboram com o nosso entendimento de como a luta por educação, desencadeada nas últimas décadas no Brasil, pelos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST, foi, aos poucos, abrindo algumas brechas no sistema político da educação brasileira e possibilitando a esses sujeitos coletivos importantes conquistas. Destacamos como conquistas importantes o PRONERA, DOEBECs o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), as LEdoCs, entre outras, que ajudam a demarcar a luta por educação do campo, com sua legítima autonomia e protagonismo dos movimentos sociais.

O protagonismo e a referência do MST no campo da construção teórica e prática de uma educação que, alimentada por teorias da educação popular e da pedagogia socialista e comprometida com o processo de transformação social, tem se materializado nas diversas experiências em cursos formais e em convênios e parcerias, fruto das articulações do MST e o setor público. Apesar de existir algumas experiências concretas em algumas escolas das redes de ensino público, as

²⁹ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram instituídas através da nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) em 3 abril de 2002.

experiências de educação para um processo de ruptura com a estrutura da escola do capital, aparecem com mais ênfase no desenvolvimento dos cursos formais vinculados a parcerias e convênios com instituições públicas e também em projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Esse protagonismo do MST, associado ao seu acúmulo teórico e prático no campo da educação, especialmente da educação de jovens e adultos, pelo que percebemos, foi uma das primeiras experiências concretas de educar para a transformação que ocorreram primeiramente de forma solidária debaixo das lonas pretas dos acampamentos em todo o Brasil, o que tornou o MST reconhecido nacional e internacionalmente como um Movimento que realiza um processo de educação emancipatório e libertador.

Esse reconhecimento também é responsável para, no princípio dos anos 2000, o MST receber do governo de Cuba a tarefa de executor do método de alfabetização criado por Cuba para ajudar países em todo o mundo a erradicar o analfabetismo, o “Yo, si puedo!”, que, traduzido para a língua portuguesa, ficou nacionalmente conhecido por “Sim, eu posso!”.

Para melhor entendermos o método de alfabetização cubano “Yo, si puedo!”, podemos situá-lo da seguinte forma,

O “Yo, si puedo!” é um método educacional cubano para a alfabetização de jovens e adultos desenvolvido pela doutora em Ciências Pedagógicas, Leonela Relys Díaz, do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho (IPLAC). Foi e é utilizado em vários países do mundo: Haiti, Venezuela, Bolívia, Argentina, Equador, Colômbia, Guatemala, Jamaica, Nova Zelândia, México, Moçambique, Nigéria, Nicarágua, Guiné-Bissau, dentre outros. Entre 2001 e 2006, recebeu três distinções honoríficas e o prêmio “Rei Se Jong”, da UNESCO, pelo seu desenvolvimento em mais de 28 países. (BERNAT et al (2019, p. 57).

Ao chegar ao Brasil em 2005, o método cubano “Sim, eu posso” impulsionou o MST organizar algumas experiências de aplicação do mesmo, para então ajustá-lo à sua proposta de educação já em desenvolvimento ao longo da história de mais de 20 anos de luta no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos. De acordo com o Relatório Final da Campanha de Alfabetização nas Áreas de Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, elaborado pelo conjunto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Maranhão, em 2008:

A experiência com o método cubano começou a ser desenvolvida ainda em 2006, em oito dos estados em que o MST está organizado. Ao todo, foram alfabetizados 400 jovens e adultos. No Estado do Maranhão a primeira experiência realizada foi realizada nesse mesmo ano, nos PAs³⁰ Açaí e Califórnia, município de Açailândia – MA, com 40 educandos e acompanhamento de um educador cubano. Dos 40 educandos que iniciaram sem conhecer o alfabeto e sem saber escrever o próprio nome, 36 concluíram o programa, conhecendo o alfabeto, escrevendo palavras simples e frases curtas, após participarem das 65 aulas. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO MARANHÃO em 2008, p.3).

O método, que está organizado por meio de roteiros audiovisuais, constituído por 65 roteiros, em que cada um deles simula uma situação real de jovens e adultos em sala de aula de alfabetização, onde a professora, com o auxílio de um mediador, desenvolve o processo de ensinar a ler e escrever por meio de uma dinâmica que associa um número para cada letra do alfabeto para escrever palavras que estão sempre associadas a uma temática que envolve o cotidiano dos sujeitos em aprendizagem.

Essa associação entre números e letras parte do princípio de que o jovem e o adulto, não alfabetizados, pelas necessidades reais da vida, têm certa familiaridade com os números, e, portanto, ao associá-los às letras, têm facilitada sua apreensão no processo de escrita.

Uma vez testada a eficácia do método cubano no processo de ensinar a ler e escrever aos jovens e adultos não alfabetizados, o MST passa a buscar parcerias com organizações sociais, com o poder público, principalmente nas esferas municipais e estaduais, para a construção de parcerias que pudessem expandir para as populações camponesas a utilização do método com fim de erradicar o analfabetismo que se concentra no campo brasileiro.

Vale destacar que, apesar de sua gênese no que tange a atuação no campo, das ações do MST, algumas experiências com o “Sim, eu posso!” se deram também na área urbana, como a realizada no município de Fortaleza no estado do Ceará, numa parceria entre o MST e a prefeitura da capital cearense.

Especificamente no Maranhão, a experiência realizada na campanha de alfabetização realizada na segunda metade dos anos 2000, em parceria com o governo Jackson Lago, destina-se a atender ao público específico das áreas coordenadas pelo MST, acampamentos e assentamentos. Entretanto, a Jornada de

³⁰ PAs – a sigla para Projetos de Assentamentos.

Alfabetização do Maranhão organizada a partir do governo Flávio Dino (2015 a 2018), foi expandida para áreas urbanas e rurais em que não havia articulação política do MST.

6.1. O Sim, eu posso, e as experiências no Maranhão

A Jornada de Alfabetização do Maranhão é um desses exemplos de parcerias entre governos que: estão alinhados a uma ideia de uma educação que ajuda no processo de transformação; que estão cientes de que a educação pode tornar-se elemento de revolução na realidade de milhares de sujeitos, que no projeto de desenvolvimento do capital lhes fora negado um direito elementar, do acesso à leitura e a escrita; acreditando que a transformação se materializa à medida que os sujeitos que dela necessitam participam ativamente do processo de sua construção e reconhecendo o acúmulo teórico e prático do MST, no desenvolvimento político e pedagógico da educação, creditam ao Movimento tamanha responsabilidade de alfabetizar/conscientizar jovens e adultos dos municípios mais pobres do Maranhão.

Vale ressaltar que, em alguns momentos, nos parece paradoxal a parceria entre um estado que, na realidade brasileira, configura-se na sua forma de gestão como um instrumento de desenvolvimento do projeto do capital, firmar parceria com um Movimento, do cunho do MST que luta para forçar rupturas no projeto de desenvolvimento do capital, que é o principal responsável pela produção das desigualdades social da qual o analfabetismo constitui-se como resultado de seu processo de desenvolvimento.

Contudo, o MST assume essa tarefa de ajudar o estado do Maranhão na erradicação do analfabetismo, pois compreende que “[...] as raízes da negação ao direito à educação estão fincadas num processo de dominação social e que o analfabetismo é um de seus frutos mais perversos” (BERNART et al, 2019, p. 19), e isso é o que reforça o compromisso do projeto do MST em contribuir com a erradicação do analfabetismo nessa parceria com o governo do Maranhão.

O estado do Maranhão viveu e vive poucos momentos em sua história em que se pode vislumbrar essa possibilidade de um avanço na luta política, voltada aos interesses da população mais pobre e excluída dos processos de desenvolvimento tanto social quanto econômica do estado. Ao que pudemos observar, dentre os mais

de meio século de domínio das oligarquias do vitorinismo³¹ e do sarneyzismo³², dois momentos na história política recente representaram essa possibilidade de se construir uma educação popular: o primeiro, no governo Jackson Lago (PDT), (2007-2009) e o segundo, no atual governador Flávio Dino (PCdoB) eleito para a primeira gestão (2015-2018) e reeleito para a II gestão (2019-2022).

Vale destacar que essa primeira oportunidade (2007/2009) de o Maranhão realizar um movimento de educação popular, ancorada nos princípios básicos da participação dos sujeitos coletivos em todo o processo enquanto se realiza a educação das massas, e por meio de parceria entre movimentos de base e o estado, culmina com dois momentos importantes, o primeiro, quando em meados do ano de 2007, em seu V Congresso Nacional, o MST lança a Campanha Nacional de Alfabetização, que se propunha transformar as áreas de acampamentos e assentamentos em territórios livre do analfabetismo, e o segundo momento, da relação histórica do então governador Jackson Lago com a luta das trabalhadoras e dos trabalhadores. Esse último, facilitou a materialização da campanha no Maranhão.

Porém, tendo sido a eleição de Jackson Lago uma das mais fortes derrotas do projeto político da oligarquia Sarney, não apenas pela derrota eleitoral, mas também porque apontava para a construção de um outro projeto político, que se propunha ser popular e voltar-se mais à classe trabalhadora, se contrapondo assim ao projeto dominante implementado pela oligarquia nas últimas quatro décadas, o projeto popular de Jackson Lago foi abortado por um golpe arquitetado pelas elites e acatado pela justiça brasileira que cassou³³ seu mandato vinte meses antes de terminar, voltando ao poder a filha da oligarquia que saíra em segundo lugar no processo eleitoral.

Com o golpe ao governo popular, é também abortada a experiência que foi denominada como Campanha de Alfabetização nas Áreas de Assentamentos e Acampamentos do Estado do Maranhão – a primeira experiência de parceria direta entre um governo de estado brasileiro e o MST, para a implementação de um projeto

³¹ Vitorinismo – refere-se ao período em que o Maranhão foi governado pelo grupo político do governador Vitorino Freire entre 1956 e 1965.

³² Sarneyzismo – refere-se ao longo período em que o Maranhão foi governado pela oligarquia do grupo de José Sarney, eleito governador do Maranhão pela primeira vez em 1965, e dominou quase que ininterruptamente o estado até 2006, quando houve ruptura com a eleição de Jackson Lago.

³³ Jackson Lago que fora eleito para o mandato 2007-2010, teve seu mandato cassado pelo Tribunal Superior Eleitoral em 16 de abril de 2009. Com sua cassação, assumiu o governo a segunda colocada na eleição, Roseana Sarney, filha de José Sarney.

de alfabetização utilizando-se do acúmulo das experiências do MST na área da educação do campo e os métodos de alfabetização cubano “Sim, eu posso!” e a pedagogia freiriana dos Círculos de Cultura. Essa Campanha de Alfabetização de 2007-2008, conforme Relatório Final³⁴, foi realizada de novembro de 2007 a setembro de 2008 e, estabelecida “em parceria com o Governo do Estado através da Secretaria de Educação, conforme convênio nº. 11.887/2007 firmado entre SEDUC e AESCA (Associação Estadual de Cooperação Agrícola) ”.

Sobre os métodos de alfabetização utilizados na Campanha de Alfabetização 2007-2008 e que também vão se repetir na Jornada de Alfabetização do Maranhão no próximo momento histórico, do governo Flávio Dino, vale ressaltar que, o método cubano, “Sim, eu posso!”, consiste em uma metodologia de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida por Cuba nos anos de 1990, a partir das experiências da Campanha de Alfabetização desse país que erradicou o analfabetismo ainda no princípio da década de 1960, e que foi elaborado para contribuir com a erradicação do analfabetismo em outros países do mundo.

Já os Círculos de Cultura têm como base a pedagogia freiriana, que se buscou desenvolver no Brasil antes do golpe civil militar, como uma possibilidade de alfabetização de legiões de jovens e adultos, tendo sido implementadas algumas experiências que produziram importantes resultados no que tange a alfabetização e a conscientização de jovens e adultos. Também tomando o que destaca BERNAT, vimos que:

A experiência do Movimento de Cultura Popular, com aporte fundamental na teoria e prática freirianas, marcou com os Círculos de Cultura uma importante página da formação política no Brasil, pois tomou o sujeito e a sua história como elementos fundantes do ato de educar, e não um elemento distanciador, como na educação formal hegemônica, que aparta o sujeito dos conhecimentos e vivências proporcionados pela sua inserção nas relações sociais, criando uma fenda na percepção do real. (BERNAT et al (2019, p. 105).

De acordo com dados que extraídos do seu Relatório Final, a Campanha de Alfabetização 2007-2008 teve abrangência em 25 municípios maranhenses, envolveu “67 comunidades localizadas em áreas de assentamentos e acampamentos de

³⁴ Relatório Final do Projeto Campanha de Alfabetização nas Áreas de Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária no Estado do Maranhão. Essa Relatório Final foi uma espécie de prestação de contas para o estado, uma forma de apresentar as metas atingidas com o convênio, logo, não foi publicado, mas foram entregues cópias ao governo e uma outra está arquivada na sede do MST/MA.

Reforma Agrária, beneficiando 1.546 educandos e educandas que tiveram a oportunidade de acesso ao conhecimento”. Ainda tomando como base o Relatório Final, pois, considerando que essa ação constituiu em uma das bases para a estruturação da Jornada de Alfabetização do Maranhão que será realizada no próximo momento histórico, do governo Flávio Dino, destacamos aqui os objetivos que foram definidos para a Campanha de Alfabetização 2007-2008.

Encontramos, no Relatório Final, a seguinte descrição dos objetivos da campanha de Alfabetização de Alfabetização do Maranhão:

“O projeto de alfabetização foi desenvolvido no intuito de alcançar os seguintes objetivos”:

- Alfabetizar jovens e adultos de assentamentos e acampamentos organizados pelo MST-MA.
- Intensificar a campanha de alfabetização desenvolvida pelo MST nos assentamentos e acampamentos.
- Elevar o nível de conhecimento de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária
- Estimular o trabalho em parceria entre poder público organizações sociais.
- Desenvolver uma experiência piloto estadual com método “Sim, Eu posso!”.
- Capacitar educadores para o exercício da EJA.
- Despertar nos trabalhadores do campo o desejo pelo estudo como um instrumento fundamental para a leitura do mundo. (MST Maranhão, 2008, p.2).

Ao analisarmos os objetivos propostos para a realização desse que seria, para o próprio MST, mesmo com toda sua bagagem de lutas e conquistas na alfabetização de jovens e adultos, um grande desafio político, encontramos facilmente os elementos que distinguem uma educação popular que, desenvolvida por sujeitos coletivos, se propõe ir além do processo mecânico de alfabetização como historicamente são desenvolvidos os programas oficiais, que focam no ensinar em um mecânico processo de apreensão da codificação e da decodificação da linguagem, enquanto esses sujeitos coletivos transcendem na dinâmica de ensinar a ler e escrever para um processo de conscientização, de formação humana.

Procuramos entender, pois, esses objetivos propostos da seguinte forma: “*alfabetizar*”, tornar efetivo, materializar um direito historicamente negado à classe trabalhadora; “*intensificar a campanha*”, universalizar o acesso à leitura e à escrita, como um direito de toda mulher e de todo homem; “*elevar o nível de conhecimento de jovens e adultos*”, transcender o processo de codificação e decodificação da língua escrita, estimular ao conhecimento do mundo de forma crítica, criadora de indignação das injustiças, sendo o analfabetismo uma delas; “*desenvolver uma experiência*

piloto”, orientar-se pela práxis, refletir o feito para construção de ideias e propostas concretas; “*capacitar educadores*”, sem educadoras e educadores conscientes do projeto que se propõe construir, não se chega muito longe, não se alcança o objetivo transformador e por fim, ou o começo, “*despertar o desejo pelo estudo*”, é, portanto, pelo estudo que podemos desenvolver ainda mais a nossa capacidade de compreender melhor a realidade.

Ademais, os objetivos propostos pelo MST para a realização da Campanha de Alfabetização 2007-2008, são definidos pelo próprio conjunto do Movimento como sendo uma experiência piloto, diríamos uma espécie de laboratório que possibilitaria o exercício de uma práxis sobre o que está proposto teoricamente e a prática que será realizada, como forma de ajustar os elementos para uma ação mais consolidada. Isso traduz, ao que a pesquisa nos mostrou, o comprometimento do MST em assumir uma parceria com o estado, mas manter nessa parceria os seus princípios de uma educação emancipadora e transformadora.

É notório, ao analisarmos o Relatório Final dessa experiência piloto, que o conjunto do MST responsável por coordenar a Campanha de Alfabetização 2007-2008 expressa sua preocupação em relação ao fato de ser uma ação em parceria com o estado, considerando todo o entendimento do que é o estado no projeto do desenvolvimento do sistema capitalista e o que representa o MST na luta contra hegemônica ao projeto do capital. Fica evidente essa preocupação quando lemos no Relatório Final a seguinte descrição: “Todo o trabalho foi acompanhado na intenção de chegar ao término com uma avaliação precisa do processo, por ser uma experiência de alfabetização piloto desenvolvida através do método “Sim, Eu Posso”, e em parceria com o Governo Estadual”. Pelo que vemos, a relação com o estado é exigente de maior cuidado e vigilância, pois consiste em lidar com um dos aparelhos que tem sido usado historicamente para favorecer o projeto excludente do capital.

Essa nossa observação nos faz lembrar o Projeto João de Barro realizado na década de 1960, quando o governo da época convocou uma equipe de pessoas que atuaram no MEB³⁵ no estado para propor as ações de um projeto para desenvolver a educação no campo maranhense. Esse fato soava como uma grande contradição, uma vez que os propósitos do MEB buscavam transcender do mero processo de

³⁵ Segundo o Dicionário da Educação do Campo, organizado por Caldart, o MEB foi o “Movimento de Educação de Base (MEB), criado em março de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)” que desenvolvia a ação de alfabetização de jovens e adultos nas comunidades organizadas.

codificação e decodificação da língua escrita e se apoiavam em princípios da educação popular, que, além da alfabetização, se propunha a um processo de conscientização de classe, enquanto o projeto do governo se propunha apenas ao desenvolvimento econômico do estado, sem alterar as estruturas que sustentavam as desigualdades.

Essa contradição foi crucial para a redefinição do Projeto João de Barro no âmbito do governo de Sarney em meados dos anos de 1960. Isso porque, conforme Kreutz:

Esperava aquela equipe desenvolver, com base nas escolas "João de Barro", o mesmo trabalho que havia realizado no MEB: mobilização e organização dos camponeses e, como consequência, a sua "conscientização". Logo a equipe descobriu, entretanto, que isto era praticamente impossível, pois, desde as atividades de seleção dos povoados para a implantação de escolas até o funcionamento das mesmas as influências político-partidárias sempre estavam presentes. (KREUTZ, 1982, p. 112).

A Campanha de Alfabetização 2007-2008, segundo dados descritos no Relatório Final, tinha como meta envolver 1.508 jovens e adultos nas áreas selecionadas, mas superou essa meta ao inscrever 1.546, e desses saíram alfabetizados 1.236, aproximadamente 80% dos inscritos. Fica claro que os momentos na história em que é possível criar possibilidade para se desenvolver uma prática de educação por meio do estado numa parceria com os movimentos de luta de classe, só é possível efetivamente manter inalterados os princípios que regem a educação popular, quando os sujeitos coletivos, como é o caso do MST, se colocam como protagonistas do processo, cabendo ao estado assegurar as condições objetivas para a realização das ações.

6.1.1. A Jornada de Alfabetização do Maranhão

O segundo momento em que no Maranhão abre a possibilidade para o desenvolvimento de um projeto de educação popular ocorre quando, nas eleições de 2010, o grupo oligárquico no estado sofre mais uma derrota eleitoral, nas eleições seguintes ao golpe do então governador Jackson Lago, pois a eleição do atual governador Flávio Dino reacende a esperança de o estado trilhar novos caminhos do desenvolvimento, numa perspectiva de um projeto em que estivessem inseridos elementos do desenvolvimento social e não apenas econômico. Logo no primeiro governo, Flávio Dino vai propor ações voltadas à elevação do Índice de

Desenvolvimento Humano dos trinta municípios mais pobres do Maranhão.

Como estratégia para esse desenvolvimento socioeconômico do estado do Maranhão, o governo elaborou um plano de ação denominado Plano de Ação Mais IDH, que seria desenvolvido com vista em ampliar e melhorar a oferta de políticas públicas em áreas prioritárias, tais como: agricultura familiar, educação, saúde, entre outras. O governo vai definir o Plano de Ação Mais IDH, como:

Instituído pelo Decreto nº 30.612, de janeiro de 2015, o Plano de Ação Mais IDH tem como objetivo promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégias de desenvolvimento territorial sustentável, com políticas públicas que valorizam a diversidade social, cultural, econômica, política, institucional e ambiental das regiões do Estado [...]. (INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICO (IMESC), 2016, P.9).

Vale ressaltar que nesses trinta municípios maranhenses, nos quais foi desenvolvido o Plano de Ação Mais IDH do governo do estado, se apresentam índices de desenvolvimento humano baixíssimos, pois, considerando que, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), esse índice vai de 0 a 1, em que quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido o território, podemos ver que. Conforme dados do IMESC, com base no censo do IBGE de 2010, os números para: o IDHM, IDHM – Renda, IDHM - Longevidade e o IDHM - Educação, desses municípios, variam entre: 0,443 - 0,529; 0,417 - 0,509; 0,728 – 0,774 e 0,286 – 0,455³⁶ respectivamente, o que representa baixo índice de desenvolvimento.

Essa situação, que coloca o estado do Maranhão em condição de extrema pobreza – apesar de suas favoráveis condições naturais de desenvolvimento, uma vez que, diferente dos demais estados da região Nordeste do Brasil, não é acometido com os fatores como as prolongadas secas que afetam o Nordeste –, só pode ser compreendida a partir do caminho traçado pelas elites que dominaram historicamente o Maranhão. Pela escolha do tipo de desenvolvimento que buscaram favorecer uma classe dominante em detrimento da classe trabalhadora do estado, isso se evidencia no que destaca Bernat, et al, (2016, p. 31), quando diz que:

Ao longo da sua história, o Maranhão vivenciou diversos processos políticos, econômicos e sociais que contribuíram de forma decisiva para a situação de pobreza extrema, que acomete uma parte importante da sua população, marcadamente do contexto rural. Foi no campo onde, de forma mais expressiva, as relações sociais estiveram balizadas pelo uso abusivo da força, pela imposição do projeto que resultasse mais lucrativo em cada momento aos interesses das elites e pelos vínculos de dominação exercidos pelos grupos econômicos e políticos. (Bernat, et al, 2016, p. 31).

³⁶ Dados extraídos da Tabela – Ranking dos 30 municípios do Maranhão com menor IDHM – Sumário Executivo do Plano de Ação Mais IDH, p. 8.

Vale ressaltar que os dados da pobreza extrema do Maranhão, assim como em outras realidades do país, concentra-se mais nas áreas rurais, e considerando ainda que os trinta municípios que apresentam os mais baixos IDHM do estado são territórios em que suas populações são quase que majoritariamente rurais, pois, conforme Bernat et al (2019, p. 37), o “Maranhão é o estado da União que apresenta o maior percentual de população morando no contexto rural, ou seja, 36,9%, que corresponde a 2.427.640 habitantes”, isso nos leva a crer que as ações do Plano de Ação Mais IDH do governo do estado nos parecem trilhar caminhos diferentes do que propôs historicamente o projeto das elites.

Nesse sentido, o momento histórico atual que vive o Maranhão, a partir da administração do atual governador Flávio Dino, ao que percebemos por meio da política denominada de Plano Mais IDH, se propõe redimensionar a política de desenvolvimento, em que é levado em conta a priorização de territórios específicos, bem como das populações mais necessitadas. Para afirmar isso, tomamos com referência:

O Plano Mais IDH, uma política estratégica de sentido unificador do Governo Flávio Dino, demonstra sua opção pela priorização do desenvolvimento das regiões e das populações mais necessitadas do Maranhão, constituindo-se também em inovadora tecnologia social. Pensado como um movimento que se amplia e aprofunda, agregando mais e mais setores do poder público e da sociedade civil na direção de ações territoriais planejadas. (INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRÁFICO - IMESC, 2016, p.7).

Porém, vale ressaltar que, apesar da importância para o desenvolvimento nas ações proposta pelo Plano de Ação Mais IDH com ações voltadas para regiões e populações mais necessitadas, considerando o estado na configuração da sociedade atual, em que é hegemônico o projeto de desenvolvimento do capitalismo, vamos também encontrar no projeto do governo atual uma forte prioridade aos setores do projeto do capital. Isso quando as dificuldades se apresentam na realização das ações da Jornada pois, via de regra,

Todavia, há ainda bastante fragilidade nas ações que estão sendo desenvolvidas, pois as demandas prioritárias, apontadas como meio de desenvolver o estado são os grandes empreendimentos empresariais. Estes têm avançado cada vez mais, porém, pela sua própria característica de exploração e expropriação do estado, dificilmente alterarão a base da desigualdade. (BERNAT et al 2019, p.59)

É, portanto, nesse contexto que está inserida a Jornada de Alfabetização do Maranhão, iniciada em 2016 e que, assim como a Campanha de Alfabetização 2007-

2008, também é resultado de uma parceria entre o MST e o governo do estado do Maranhão. Ambas as ações são realizadas com vista na erradicação do analfabetismo, tendo como proposta os princípios da educação popular a partir da utilização dos métodos de alfabetização “Sim, eu posso” e “Círculos de Cultura”. O que difere de uma ação para a outra é que na primeira, os territórios são os assentamentos e acampamentos, enquanto a segunda vai ser desenvolvida tanto no meio urbano quanto rural, em municípios com baixo IDH e que em sua grande maioria não têm ações de luta do MST.

Mais uma vez, assim como em 2007, ao aceitar o desafio proposto pelo governo do estado para reeditar a Campanha de Alfabetização com vista em compor uma das ações do Plano de Ação Mais IDH, com o propósito de reduzir os índices de analfabetismo dos municípios mais empobrecidos do estado do Maranhão, o MST assume seu compromisso de sujeito de transformação e elabora o projeto que passou a se chamar Jornada de Alfabetização do Maranhão³⁷.

Mantendo os princípios da educação popular e estruturada política e pedagogicamente, a partir das bases da proposta de educação que vem sendo desenvolvidas pelo Movimento, seja em outros projetos de educação de jovens e adultos, seja nos cursos formais ou em experiências de escolas da rede pública, o MST, enquanto sujeito coletivo de transformação, retoma, em 2016, mais essa importante ação de alfabetização no Maranhão.

O compromisso com a educação no campo dos direitos fundamentais do ser humano e a compreensão veemente de que a negação do acesso à leitura e a escrita a milhares de jovens e adultos no Brasil, e especialmente no estado do Maranhão, constitui-se como parte de um projeto de dominação das elites, é o que pressupomos ter motivado o MST a assumir o desafio de, assim como em 2007, se inserir no processo que vai contribuir com o desenvolvimento do Maranhão, voltado às populações e aos territórios mais empobrecidos na contribuição com a ação de alfabetização de jovens e adultos enquanto parte de um projeto do governo do estado.

A inserção do MST nesse processo situa-se no que descreve Bernat et al, quando afirma que:

³⁷ Pelo que entendemos, o MST muda o nome de Campanha de Alfabetização para Jornada de Alfabetização para, primeiro, adequar o termo ao que o Movimento já vinha realizando em outras áreas de atuação, como Jornada da Juventude, Jornada das Mulheres e etc., e também para tirar o foco do termo Campanha, que devido a ação ser desenvolvida fora das áreas de atuação da luta do MST e num contexto de campanhas eleitorais, não fosse associada a isso.

[...] o Movimento Sem Terra no estado, mais uma vez, aposta na brecha histórica que se abre, para colocar em evidência quase um milhão de analfabetos que existe no Maranhão, considerando que este é parte dos reais motivos do profundo atraso e reivindicando a superação do analfabetismo como uma das possibilidades de avançar na democratização do acesso aos direitos. (BERNAT, et al, 2019, p.59).

Também isso se evidencia, quando observamos o que escreveu João Pedro Stédile, liderança nacional do MST, no prefácio do livro publicado em 2019, intitulado *Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação*, descreve,

[...] o esforço que o MST e centenas de jovens, centenas de educadores da rede pública e o governo do estado do Maranhão estão fazendo para enfrentar os problemas nos municípios de IDH mais baixo, nas comunidades mais longínquas do estado, tem sido um ato revolucionário. Vocês estão ajudando a libertar as pessoas da cegueira da ignorância. Vocês estão devolvendo dignidade a elas. (BERNAT, 2019, p. 7).

De fato, como afirmou Stédile, essa ação se constitui como um “ato revolucionário”, uma vez que a Jornada de Alfabetização do Maranhão vai levar aos municípios mais empobrecidos do estado, além do processo de alfabetização de jovens e adultos, outras dimensões, tais como da cultura e de outras forma de compreender os motivos pelos quais se encontram na condição de analfabetismo bem como, contribuiu para a elevação dos índices de desenvolvimento humano – uma vez que, no IDH, a educação tem peso 3 no processo de definição do desenvolvimento de um território.

Essa ação, portanto, se constitui como ato revolucionário na medida em que, ao ser coordenada política e pedagogicamente por um movimento social, a Jornada possibilita levar a esses municípios muito mais que alfabetização, pois se estrutura com vistas à valorização da cultural local e à reflexão crítica sobre a realidade social não apenas local, mas também global, para entender as origens da desigualdade social em que está situado o analfabetismo.

Nesse aspecto, também no prefácio do livro sobre a Jornada de Alfabetização do Maranhão, também Stédile aponta o caráter com o qual se organiza essa ação quando diz que,

A Jornada de Alfabetização que o Governo vem desenvolvendo no estado vai além do ensino da leitura e da escrita, é acompanhada de mudanças sociais profundas, que estão perpassando por questões sociais e econômicas sem as quais a alfabetização não teria o menor significado para quem esperou por décadas por esse momento. (BERNAT et al, 2019, p.10).

Esse caráter transformador, do qual se propõe a Jornada de Alfabetização do Maranhão, para as ações que se desenvolvem coladas ao ato de ensinar jovens e adultos que, submetidos a um projeto do capitalismo, com caráter segregador, que lhes negou o acesso a um direito elementar na sociedade moderna, o de saber ler e escrever, apresenta, conforme extraímos do projeto³⁸ apresentado ao governo do estado para a realização da ação, os seguintes objetivos:

- Elevar o nível de educação e cultura dos alfabetizandos/as, alfabetizadores/as, coordenadores/as e da sociedade em geral dos 8 (oito) municípios que estarão inicialmente envolvidos na Jornada de Alfabetização do Maranhão;
- Criar condições para que os educandos possam ter acesso à leitura e à escrita.
- Estimular, por meio da Jornada de Alfabetização do Maranhão, outras iniciativas que garantam a continuidade do processo ensino-aprendizagem.
- Contribuir na realização de parcerias para a enturmação dos alunos egressos do SEP³⁹ nas turmas de EJA. (PROJETO DA JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO, 2016, p. 9)

Nesses objetivos, são notórios os princípios da educação popular e da pedagogia do MST, o quanto é evidente que se busca a elevação do nível educacional e cultural dos sujeitos envolvidos, propondo e estimulando a continuidade do processo de escolarização, marcando assim uma clara contraposição aos inúmeros projetos oficiais de alfabetização em desenvolvimento no Brasil, que têm limitado, na grande maioria dos casos da educação de adultos, à alfabetizar, o que provoca, em pouco tempo, a volta à condição de analfabetismo de muitos dos adultos pré-alfabetizados.

Pelo que pudemos identificar nesse estudo, o caráter transformador e emancipador de uma ação de alfabetização como essa, que vem sendo desenvolvida pelo MST em parceria com governo do Maranhão, traz consigo o acúmulo político e ideológico do Movimento Sem Terra ao longo de sua construção histórica, desses mais de 35 anos de história de luta política e pedagógica, que situa-se nas plataformas de transformação da realidade do campo brasileiro, como particularidade da transformação da sociedade em geral. Isso é referendado quando lemos,

³⁸ Projeto apresentado ao governo do estado para a realização da primeira fase da Jornada de Alfabetização iniciada em 2016, em 8 dos 30 municípios de mais baixo IDH do estado em que apresenta o propósito da ação, bem como o detalhamento político e pedagógico do processo.

³⁹ Sigla usada para designar “Sim, eu posso”.

Na construção da esperança, o MST assume o compromisso histórico da emancipação humana, tendo na alfabetização uma intencionalidade de classe e de direitos. Sua participação nesta jornada deve-se ao acúmulo político, pedagógico e metodológico adquirido na construção de processos educativos articulados à luta pela terra no Brasil. Reconhecido nacional e internacionalmente por sua dedicação à luta pela educação emancipatória, desenvolveu experiências em acampamentos e assentamentos, mobilizou famílias e educadores sem terra em torno desta causa, contribuindo para a construção de políticas e conceitos importantes para a educação do campo. (BERNAT et al 2019, p.15).

Construir uma alternativa como essa da Jornada de Alfabetização em um estado como o Maranhão, que configura-se com notadas características históricas de negação de direitos, dominado por mais de quatro séculos por grupos políticos que buscaram sempre favorecer os interesses das classes dominantes, consiste em um importante elemento de transformação, uma vez que, como destacou Bernat et al (2019, p.22), “numa sociedade letrada, não saber ler e escrever impõe aos homens e mulheres um estado de subjugação, não apenas moral, mas também corpórea, definindo e restringindo seu lugar e função na sociedade, arrastando com brutalidade os resquícios de nossa desumanidade”. É, portanto, nesse sentido, que a ação do MST traz consigo o papel transformador do qual pode estar associado a tarefa da educação.

E ainda, a iniciativa do governo Flavio Dino em convocar o MST para integrar, por meio da educação de jovens e adultos, as ações das quais propõe na política do Plano de Ação Mais IDH, com vista na elevação dos IDHM desses municípios que se tornaram empobrecidos pelos caminhos trilhados pela política de desenvolvimento implementada pelas elites governantes durante quatro séculos, constitui-se tanto como estratégia de reparação da dívida social que o estado tem com suas populações empobrecidas, quanto como possibilidade de se construir um processo de emancipação como caminho para a transformação da realidade.

Essa ação de educação coordenada política e pedagogicamente por um movimento popular com o caráter que tem o MST, é importante pois, ao passar do mero acesso ao processo de codificação e decodificação da língua escrita, transcende no que tange associar esse objetivo imediato a construir um processo de emancipação por meio da interpretação crítica da realidade que oprime e nega direitos. Isso é crucial, pois, conforme podemos observar nas palavras do autor,

No Maranhão, as cores da dominação parecem ainda mais fortes, num estado rico em biodiversidade, cultura e recursos naturais, sua violência se expressa por uma política histórica e sistemática de negação de direitos, entre eles o direito de ler e escrever, negado a quase 20% da sua população” (Bernat et al (2019, p.21).

Vale ressaltar que, conforme levantamos junto à militantes do MST nas funções de coordenação da Jornada de Alfabetização do Maranhão, essa ação foi assumida pelo conjunto do Movimento a nível nacional, o que desencadeou na organização de uma Brigada Nacional de Alfabetização “composta por militantes de vários estados brasileiros tais como “Alagoas, Bahia, Ceará, São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia e Tocantins””. (BERNAT, 2019, P. 61).

Vale destacar que as brigadas de alfabetização organizadas pelo MST para atuarem no desenvolvimento de ações como essa que ocorreu no Maranhão, inspiradas nas experiências de outros países da América Latina, especialmente Cuba e Nicarágua, que desenvolveram importantes processos de alfabetização de suas populações organizando brigadas para esse fim, consistem em uma forma de solidariedade e comprometimento do MST com o processo de desenvolvimento e de conscientização da sociedade.

Sobre a estratégia do MST em organizar de Brigadas de Alfabetização para atuarem em projetos como o que se desenvolveu na Jornada de Alfabetização no Maranhão, identificamos nos escritos de Bernat et al, quando relata que:

A primeira brigada nacional de alfabetização foi organizada em 2010 no município de Fortaleza, no estado do Ceará. Contou com a solidariedade internacional do povo cubano, pois foi implementado o método de alfabetização “Sim, eu posso!”. A experiência nos exigiu um esforço para entender de que forma atuar como brigada, diante da ausência e da compreensão do Estado, e da própria sociedade, em relação à alfabetização como uma necessidade fundamental. (BERNAT, 2019, p. 54).

No Maranhão, pelo que levantamos junto ao coletivo de coordenação da Jornada, essa forma de organização foi denominada de Brigada de Alfabetização Salete Moreno, uma justa homenagem a uma mulher militante do MST do Maranhão, que tanto contribuiu com a sua alegria, disposição e coragem com a mística⁴⁰ que

⁴⁰ A mística no MST é assim definida: “Mística é o que anima a ação. A mística nasce do coração. É a dimensão do sentir, do querer, do amor e do ódio, do sonho e da rebeldia, da alegria e da esperança. Mas não se pode limitar a isso. Precisa ser atravessada pela Razão”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 1993, p. 1).

conduz a educação do campo em áreas conquistadas pelo MST no estado do Maranhão. Encontramos uma definição da importância de Salete para o processo da educação do campo no Maranhão e especialmente para a mística que embalou tanto a Campanha de Alfabetização 2007-2008 quanto a Jornada de alfabetização da Maranhão, quando lemos:

Dentre os sujeitos que mais expressavam essa ousadia, por ser convicta e animada, estava nossa camarada Salete, mulher, negra, lutadora, assentada, desde 1996, no assentamento Nova Vitória, município Açailândia/MA. Pedagoga recém-formada pelo Curso Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Pará (UFPA), Maria Salete Ribeiro Moreno, Saletinha, participou da mística do lançamento da jornada de alfabetização no Congresso Nacional do MST, em junho de 2007. Em novembro foi nossa principal animadora da campanha de alfabetização no Maranhão, ajudando a preparar o exército que iria a campo. Todavia, em 4 de dezembro de 2007, a morte em um trágico acidente de moto nos roubou seu potencial físico deixando somente seu inconfundível legado. (BERNAT, 2019, p. 57).

Pelo que levantamos nos relatórios da ação elaborados pela Coordenação da Jornada, até o presente momento, foram realizadas duas etapas da Jornada de Alfabetização do Maranhão. A primeira desenvolvida em oito dos trinta municípios de mais baixos IDHM, que envolveu diretamente 10.217, entre as coordenações, alfabetizadoras e alfabetizadores e as alfabetizadas e alfabetizandos, tendo alfabetizado 7.119, das 9.492 pessoas inscritas, o que corresponde a um sucesso de alfabetização de 75%, índice muito alto se comparada com a história de sucesso da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. A segunda fase, ocorrida entre 2017 e 2018, pressupomos que, dado o sucesso da primeira fase, teve ampliação tanto em número de público envolvido, quanto em territórios de atuação, conforme destacou Bernat et al (2019, p.61), “essa experiência mobiliza 20.075 alfabetizandos/as, 1.332 alfabetizadores/as, 190 coordenadores/as de turma, 40 mobilizadores/as, 37 brigadistas, militantes do MST. [...] Ao todo, serão envolvidas diretamente 21.674 pessoas”, um número expressivo de pessoas envolvidas, principalmente se considerarmos que,

O agrupamento dos municípios maranhense de menor IDH-M é formado majoritariamente por municípios de emancipação recente, com população inferior a 20 mil habitantes e com expressividade em áreas rurais, sendo os mesmos altamente dependentes de transferências tributárias e de programas assistenciais. INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICOS, 2016, p. 7).

Em algumas visitas in loco nesses municípios, era visível a movimentação de um grande número pessoas, na sua grande maioria mulheres, que nos finais de tarde coloriam as ruas de poucas estruturas e caminhavam para escolas, igrejas, galpões,

casas de farinha, casa de alfabetizador... com suas camisas brancas e suas mochilas vermelhas, expressando alegria de participar das turmas de alfabetização. Nas salas de aula, percebia-se a alegria dos primeiros passos no aprender das primeiras palavras, muitas crianças que os acompanhavam apreendiam o método e colaboravam com esse processo de aprender ler e escrever de seus parentes adultos que não tiveram a oportunidade quando na infância.

Pelo que pudemos constatar, os dias de participação passaram ligeiro, o tempo de duração de cada fase era de oito meses, divididos entre os primeiros três meses de utilização do método de alfabetização cubano, “Sim, eu posso!”, que possibilitava a dominação da leitura e da escrita, e os outros cinco meses restantes de utilização da metodologia freiriana dos Círculos de Cultura, que possibilitava a leitura da vida, retomando a leitura das palavras aprendidas a partir da retomada das lutas e da trajetória histórica das pessoas e dos territórios pelos quais viveram e vivem.

Foram oito meses, um grão de areia no punhado de vida que temos, que desdisseram a sina do analfabetismo e, empunhando um lápis na mão, forjaram uma nova história, vivenciada, contada e agora escrita por estes sujeitos. No fim da tarde, depois do dia de lida na roça, no terreiro, quebrando coco-babaçu, torrando a farinha, banho tomado, farda vestida, material na sacola, afluíam às escolas, às igrejas, aos salões comunitários, aos quintais e às casas vizinhas milhares de jovens, adultos e idosos com o propósito de aprender a ler e escrever. (BERNAT, et al, 2019, p. 23 e 24).

Nesse limiar, percebemos, na ação da Jornada de alfabetização do Maranhão, a transcendência entre o processo de codificação e decodificação da linguagem escrita, tão importante para quem não teve acesso na infância e adolescência, mas sobretudo, da vivência de novas dimensões, como da quebra de paradigmas tanto de educadoras e educadores, quanto de alfabetizandas e alfabetizandos, daquilo que está muito bem definido na música que embalava as aulas, que dizia, *sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar*⁴¹.

Isso pode ser observado principalmente pela quantidade de jovens e adultos que se alfabetizaram por meio da Jornada de Alfabetização do Maranhão, e que decidiram continuar estudando nas turmas de escolarização da EJA das redes municipais de ensino. Observamos isso principalmente no município de Governador Newton Bello, quando visitamos quatro turmas de escolarização em EJA, em que nelas os estudantes eram majoritariamente egressos da Jornada de Alfabetização do Maranhão.

⁴¹ Música do artista popular militante do MST, Zé Pinto.

Para melhor compreendermos o impacto da realização da segunda fase da Jornada de Alfabetização do Maranhão, podemos tomar como base os dados numéricos produzidos a partir do envolvimento de sujeitos no processo desenvolvido por essa segunda fase, ocorrida entre os anos 2017 e 2018, e que nos possibilita mensurar a importância dessa ação para o desenvolvimento dos territórios em que foi realizada. De acordo com o que encontramos no Relatório Final⁴², a ação ocorrida durante treze meses de trabalho da Brigada de Alfabetização Salete Moreno traz a seguinte descrição:

Nestes treze meses de intenso trabalho, maio de 2017 a junho de 2018, a Jornada de Alfabetização do Maranhão mobilizou diretamente mais de 21 (vinte e uma) mil pessoas, entre eles: 192 coordenadores de turmas, 1.350 educadores/turmas e 20.034 educandos, reduzindo entre 24% e 94% o número de analfabetos nestes quinze municípios, onde 13.863 pessoas conquistaram o direito de ler e escrever. Para além da perspectiva objetiva, a Jornada construiu um importante ambiente favorável à sociabilidade e à elevação da cultura geral e, por conseguinte, colaborou com o fortalecimento da cidadania e com o resgate e/ou construção da identidade dos munícipes. Além disso, as atividades da Jornada de Alfabetização mobilizaram outros milhares de pessoas em atividades culturais, sociais, políticas e pedagógicas, espraçando suas ações formativas para o conjunto da população. (RELATÓRIO FINAL, JUNHO DE 2018).

Partimos do pressuposto que, o que houve na Jornada de Alfabetização do Maranhão, para além de possibilitar que um grande número de pessoas saísse da condição de analfabetismo da língua escrita, também possibilitou a vivência de elementos coletivos que contribuíram para um processo de reconhecimento do direito e da busca do mesmo por meio da luta, logo, contribuiu para desencadear princípios de emancipação humana. A troca dos documentos de identidade, agora não mais assinado apenas pela digital, mas com a escrita do nome, foi para muitos um momento de mudanças na conquista da dignidade.

Recordamos de uma fala de uma coordenadora municipal, em uma das reuniões da Brigada de Alfabetização Salete Moreno⁴³, que relatava reclamações da Secretaria Municipal de Educação do município que coordenou quando diziam que o governo estadual estava fazendo com ação de Alfabetização era aumentar o número de jovens e adultos que procurava continuar estudando e que o município não tinha

⁴² Relatório Final – documento produzido pela coordenação do projeto: Jornada de Alfabetização no Maranhão "Sim, eu posso!" - Círculo de Cultura - segunda fase contrato nº 019/2017/seduc/fsadu, apresentado ao governo do estado em junho de 2018, como prestação de contas das ações realizadas.

⁴³ Reunião da Brigada Salete Moreno realizada em São Luís em 2017, para fazer um balanço do da Jornada de Alfabetização. O município em questão foi São Raimundo do Doca Bezerra.

como recebê-los em sua rede. Isso porque, uma vez alfabetizados, muitos procuraram se matricular nas turmas da EJA para cursar o ensino fundamental.

O que trouxemos até aqui nos mostra como a realização da Jornada de Alfabetização do Maranhão constituiu-se, para os municípios de mais baixos índices de desenvolvimento humano, um importante instrumento de desenvolvimento territorial à medida que livrou centenas de mulheres e homens da saga do analfabetismo, e estimulou-os a continuarem estudando e contribuiu com o debate sobre as origens das desigualdades sociais como sendo um produto do projeto de desenvolvimento das elites dominantes.

6.2. A Jornada de Alfabetização no município de Governador Newton Bello

Nas duas fases já desenvolvidas da Jornada de Alfabetização do Maranhão, sendo a primeira 2016-17 e a segunda 2017-18, quinze municípios dos trinta que compõem as ações prioritárias para o desenvolvimento territorial e das populações mais necessitadas constantes do Plano de Ação Mais IDH do governo do estado tiveram ações de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas a partir da parceria do governo do estado e o MST. Na primeira fase, as ações foram desenvolvidas em apenas oito municípios e na segunda fase além dos oito da primeira acrescentou-se outros sete.

Dentre os oito territórios nos quais se desenvolveram as ações da Jornada de Alfabetização, o município de Governador Newton Bello, no qual desenvolvemos nossa pesquisa de campo, município emancipado em 1994 e situado na mesorregião oeste do estado, e que esteve nas duas fases da ação, coloca-se na posição 25^a do ranking de pobreza entre os trinta do Plano de Ação Mais IDH. Com uma população de 11.921 habitantes, conforme o Censo Demográfico do IBGE de 2010, apresenta em 2016, conforme o diagnóstico do IMESC, os seguintes índices: 0,521 de IDHM, 0,509 de IDHM-Renda, 0,718 de IDHM-Longevidade e 0,387 de IDHM-Educação.

O município de Governador Newton Bello, assim como a grande maioria dos municípios do Maranhão, apresenta uma alta concentração de sua população vivendo no campo. Isso é comprovado quando, tomando como base os dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, utilizados pelo IMESC, quando destaca que dos 11.921 habitantes do município, 7.630, ou seja, mais de 64% é de população camponesa.

De acordo com o que estudamos, o que tem corroborado para a definição do nível de pobreza a que está submetido o município de Governador Newton Bello é o que está evidenciado nos dados que servem como requisito, definido pelos órgãos responsáveis, para medir o grau de desenvolvimento de um território, bem como a progressão ou diminuição desses dados ao longo da implementação de políticas com vista em superá-los ou mantê-los como forma de assegurar a dominação. Ao trazemos os dados de Governador Newton Bello, podemos identificar ao longo de um período de dez anos o grau de alteração de seus índices.

Partindo da interpretação dos dados do INSTITUTO MARANENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICOS, identificamos:

Destaca-se que os indicadores selecionados se relacionam, não somente com os programas educacionais que estão sendo desenvolvidos dentro do Plano Mais IDH, mas também com os indicadores utilizados no cálculo da dimensão do IDHM-E, funcionando, dessa forma, como proxy para avaliação do nível de desenvolvimento da educação nos municípios que estão inseridos no Plano.

Das três dimensões (longevidade, educação e renda) que compõe o IDHM, a educação foi a que apresentou menor índice em Governador Newton Bello, tanto no ano de 2000 quanto em 2010, cujo o índice foi de 0,145 e 0,387, respectivamente. Destaca-se que apesar dessa Dimensão ter sido a que registrou maior crescimento absoluto (0,242 em dez anos), ainda se encontra aquém do limite superior da faixa de desenvolvimento classificada como muito baixo pelo PNUD que é de até 0,499. Portanto, essa dimensão apresenta-se como um dos maiores entraves para a elevação do nível de desenvolvimento humano em Governador Newton Bello. (INSTITUTO MARANENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICOS (2016, p.28).

Concordamos com o destaque de que a dimensão educação foi a que mais registrou crescimento em dez anos (2000 a 2010), no que tange um dos itens dos requisitos para a elevação do desenvolvimento humano no município de Governador Newton Bello. Porém, quando nos detemos a analisar detalhadamente por faixa etária e por acesso aos segmentos da educação, podemos perceber que os percentuais revelam uma dificuldade na universalização do acesso à educação básica. Tomando como base os dados do *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), organizados em um gráfico pelo INSTITUTO MARANENSE DE SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICOS (2016, p. 29), identificamos os seguintes percentuais de pessoas por faixa etária e com acesso à educação:

“18 a 20 anos com ensino médio completo em 2000, 1,08% e em 2010, 9,54%; 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo, 2000, 4,17% e em 2010, 30,09%; 11 a 13 anos frequentado os anos finais do ensino fundamental, 2000 12,22% e em 2010, 69,85%; 5 a 6 anos frequentando escola, 2000, 69,10% e em 2010, 88,87% e mais de 18 anos com Ensino fundamental completo, 2000, 6,50% e em 2010, 23,70%. (INSTITUTO MARANENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICOS, 2016, p.28).

Considerando que, no estado do Maranhão, quase que integralmente a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade dos municípios, sendo que, em Governador Newton Bello, 100% da oferta da educação infantil e do ensino fundamental é de responsabilidade da esfera municipal, cabendo à esfera estadual apenas o ensino médio, os dados revelam que nenhuma das esferas tem conseguido universalizar o acesso e a garantia de permanência da população do município à educação. Se tomarmos como base que no ano 2000 o percentual de crianças de 5 a 6 anos que frequentavam a escola, apenas 30,09% em 2010 concluem o ensino fundamental, percebemos a descontinuidade, ou seja, não lhes foi assegurado a permanência e/ou a qualidade.

Quando estendemos nosso olhar para a conclusão da educação básica, os dados são ainda mais reveladores, pois enquanto no ano 2000 o percentual da população com mais de 18 anos que haviam concluído o ensino fundamental era de apenas 6,50%, dez anos depois, o percentual da população entre 18 e 20 anos que haviam concluído o ensino médio era de apenas 9,54%.

Partimos do pressuposto de que ausência de uma política pública integrada entre as duas esferas de poder, associada à baixa qualidade na oferta, contribui para a descontinuidade do acesso da população à educação básica em Governador Newton Bello, o que amplia os índices de baixo desenvolvimento humano.

Esse fato pode ser observado quando olhamos o que expõe o INSTITUTO MARANENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICOS:

Em relação à oferta do Ensino Médio, em Governador Newton Bello existem três escolas ofertando esta etapa de ensino, uma na zona rural e duas na zona urbana, que, de acordo com o Informe Estatístico da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, registraram 288 matrículas em 2014, 11 a menos que no ano anterior. Considerando a diferença entre o número de matrículas no 9º ano do Ensino Fundamental (141) em 2013, em relação 1º série de Ensino Médio (124) em 2014, evidencia-se uma diminuição de matrículas que pode estar associada a diversos fatores como descontinuidade no ensino, abandono, evasão escolar e reprovação. Quanto a estes indicadores, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a taxa de abandono, distorção Idade-Série e Reprovação do Ensino Médio de 5%, 61,2% e 7,9%, respectivamente. (INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICOS E CARTOGRAFICOS (2016, p.30).

Compreendemos que, apesar de os índices de analfabetismo de um determinado território representarem um grande impacto na definição de seu grau de desenvolvimento humano, vale ressaltar que na realidade do Maranhão, e especialmente do município de Governador Newton Bello, os dados da educação no seu todo têm forte influência para sua colocação entre os vinte e cinco municípios mais pobres do estado. Quanto ao analfabetismo, os dados mostram que os índices, quando relacionados à população geral em 2010, eram de 36,2% e da população de 15 a 29 anos, 17,9%, (fonte do IMESC), porém o baixo desempenho da educação elementar, conforme gráfico a seguir mostra o quão é preocupante os dados da educação.

Conforme levantamento feito com a militância do MST que compunha a coordenação política pedagógica da Jornada de Alfabetização do Maranhão, na primeira fase, tomando como base os índices de analfabetismo sistematizados em 2016 pelo IMESC para compor o Diagnóstico dos IDHMs dos municípios para as ações prioritárias do Plano de Ação Mais IDH, a meta a ser atingida em Governador Newton Bello era envolver pouco mais da metade do público analfabeto, pois se tratava de uma experiência piloto, já que consistia em o MST atuar fora de sua base organizada.

Nesse sentido, conforme dados levantados em Governador Newton Bello que, de acordo com os dados do IMESC, tinha uma população de 2.771 (IBGE 2010) pessoas analfabetas, na primeira fase a meta consistia em envolver: “1.520 alfabetizandas/os, que corresponderia a 55% do total de analfabetos, 76 alfabetizadoras/es, 8 coordenadoras/es de turmas e 2 coordenadoras municipais”. Finalizado o processo de mobilização, observou-se que o resultado foi a inscrição de

“948 (aproximadamente 62% da meta) alfabetizandas/os e apenas 54 turmas (71% da meta). (BERNAT et al 2019, p.123 e 125).

As principais justificativas apresentadas pelas coordenações pelas quais não se alcançou a meta estabelecida foram as dificuldades de acesso às comunidades devido suas distâncias, as péssimas qualidades das estradas associados ao período chuvoso que foi intenso no período da mobilização, e também a descrença da população não alfabetizada, pois muitos relatavam já ter participado de outros projetos e não terem aprendido. Segundo relatos, os mobilizadores diziam que muitos não acreditavam nos projetos pois em várias situações foram iniciados e com pouco tempo encerravam suas atividades.

Nas entrevistas que realizamos, na oportunidade da pesquisa de campo para a realização desta dissertação, foram vários os relatos de educadoras e educadores de educandas e educandos em dizer que já haviam trabalhado ou estudado em outros programas de alfabetização de adultos, sendo os principais citados: Alfabetização Solidaria, Programa Brasil Alfabetizado, PRONERA e até mesmo da Campanha de Alfabetização 2007-2008. Nesses relatos, foram unânimes as posições de que a Jornada de Alfabetização do Maranhão desenvolveu-se de forma muito diferente das anteriores, tanto em caráter de mobilização, quanto em produção de resultado de alfabetização.

Como é sabido, um dos grandes problemas que se apresenta para o insucesso dos projetos de alfabetização de jovens e adultos no Brasil tem sido o alto índice de abandono desses das turmas, pois as condições de precarização com as quais são organizadas as turmas, a falta de credibilidade da população em relação a esses programas, em muitos casos o despreparo técnico das alfabetizadoras leva quase que integralmente jovens e adultos a deixar de frequentar as turmas. Na Jornada de Alfabetização do Maranhão, também aconteceram casos de abandono, mas com índices não tão altos como tem ocorrido em outros projetos e também é o que nos chama a atenção nessa ação.

Identificamos que na primeira fase em Governador Newton Bello, conforme Bernat et al (2019, p. 128), dos “948 inscritos, o número de frequentes foi de 873”, o que corresponde a menos de 8% de abandono. Também identificamos como muito positivo o resultado concreto de efetiva alfabetização, pois, também conforme Bernat et al (2019), “dos 873 frequentes, 655 foram alfabetizados, (correspondente a 75%), criando um impacto de 23, 64%na redução do analfabetismo no município”.

O que pudemos constatar, ao acompanhar as ações da Jornada de Alfabetização do Maranhão desenvolvidas no município de Governador Newton Bello, é que o diferencial na realização da ação consiste também não só na mobilização dos envolvidos diretamente no processo, alfabetizandas e alfabetizandos, alfabetizadoras e alfabetizadores, coordenadoras e coordenadores, mas de um grande número de outros sujeitos coletivos. Tudo isso, ainda associando o processo de aprender e ensinar, numa relação com as histórias de vida e de luta de todos os envolvidos. Conforme destacou Bernat et al,

O fazer pedagógico da Jornada, vinculado às práticas da educação popular, acabou por mobilizar muitos outros sujeitos, do poder público local e lideranças comunitárias, que se uniram a nós apoiando nossas ações com infraestrutura e politicamente, à população em geral, que participou de nossas atividades político-culturais e contribuiu com o que podia para que as aulas acontecessem, às vezes cedendo o quintal de sua casa para que uma turma funcionasse, um bolo para comemorar o aniversário de um educando que nunca havia tido uma festa, ou estimulando um parente ou vizinho a seguir estudando. Os frutos deste amplo processo de mobilização popular se expressam nos resultados finais da Jornada. (BERNAT et al (2019, p.127 e 128).

A segunda fase da Jornada de Alfabetização foi realizada a partir de um contrato estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Fundação Sôsândrade (FSADU)⁴⁴, que, conforme extraímos do Relatório Final elaborado pela equipe de coordenação, deu-se por meio do CONTRATO Nº 019/2017/SEDUC/FSADU, uma exigência formal para a utilização dos recursos públicos na ação.

Os resultados apresentados no Relatório Final dessa segunda fase destacam que foram:

Treze meses de intenso trabalho, maio de 2017 a junho de 2018, a Jornada de Alfabetização do Maranhão mobilizou diretamente mais de 21 (vinte e uma) mil pessoas, entre eles: 192 coordenadores de turmas, 1.350 educadores/turmas e 20.034 educandos, reduzindo entre 24% e 94% o número de analfabetos nestes quinze municípios, onde 13.863 pessoas conquistaram o direito de ler e escrever. Para além da perspectiva objetiva, a Jornada construiu um importante ambiente favorável à sociabilidade e à elevação da cultura geral e, por conseguinte, colaborou com o fortalecimento da cidadania e com o resgate e/ou construção da identidade dos munícipes. Além disso, as atividades da Jornada de Alfabetização mobilizaram outros milhares de pessoas em atividades culturais, sociais, políticas e pedagógicas, espalhando suas ações formativas para o conjunto da população.

⁴⁴ Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

No município de Governador Newton Bello, conforme identificamos no Balanço Quantitativo (Anexo 2), a segunda fase da Jornada de Alfabetização tinha como meta alfabetizar 1.995 pessoas, no entanto, só se conseguiu inscrever 754 (aproximadamente 38% da meta), desses inscritos, apenas 459 frequentaram as salas (aproximadamente 61% dos inscritos) e, desses, 387 conseguiram se alfabetizar (aproximadamente 84% dos frequentes). De modo geral e especificamente de alguns municípios como o de Governador Newton Bello, sobre a segunda fase, e de acordo com o que identificamos no Relatório Final, uma oscilação nos números, bem como as justificativas apontadas para queda dos mesmos. Vejamos:

O balanço de julho de 2017 indicava que 13.061 pessoas se inscreveram no primeiro mês de mobilização, já no início do segundo mês eram 18.201 e após o início das aulas este número chegou a 19.677. As matrículas seguiram até o final do primeiro mês de aula, assim como novas turmas foram abertas até o final de dezembro, consolidando o número de 20.034 inscritos na Jornada, muito próximo à meta de 20.075, mas neste período já era notada uma quebra no número de educandos frequentes que totalizava 17.369. Após o recesso de final de ano, em janeiro de 2018, estes números continuaram a cair significativamente e em fevereiro de 2018 eram 15.804 educandos frequentes, indicando uma evasão de 21% dos inscritos naquele período. A Jornada se encerra em maio de 2018 com 14.045 educandos e educandas frequentes, refletindo numa evasão de cerca de 30% dos inscritos.

Comparativamente este índice está dentro da média nacional de evasão na EJA, que gira em 30%, no entanto, o levantamento realizado por nossa Brigada aponta que grande parte desta evasão poderia ter sido evitada caso as ações oftalmológicas e a entrega dos óculos tivesse sido realizada logo no início da Jornada, pois grande parte das evasões foram relacionadas a problemas de visão, tendo sido relatada a evasão por outros problemas de saúde ou por migração como outros dois fatores recorrentes, embora menos relevantes. Somente a título de ilustração, descrevemos o caso de São Roberto, em que dos 256 educandos evadidos, 231 foram por problemas de visão, enquanto somente 13 por migração e 10 por outros problemas de saúde. Certamente há casos em que a evasão por migração também é bastante exacerbada, principalmente no período de colheita em outros estados, em que os homens saem do município para trabalhar, como no caso de Aldeias Altas (302 dos 892 evadidos), Newton Bello (80 dos 295 evadidos).

Mesmo considerando as baixas que ocorreram na realização dessa segunda fase, ainda assim, podemos afirmar que a Jornada de Alfabetização representou um importante salto no caminho de um processo de educação que se constitui numa perspectiva de emancipação dos sujeitos que participaram das suas ações. Isso porque o processo de aprender e ensinar envolveu diretamente os sujeitos, como nos disse Bernat et al (2019, p.73), que os “modos de lidar do povo, em que íamos compreendendo, conjuntamente, que o processo de aprender a ler e escrever vai muito além da sala de aula. Fomos formando, o que muitos chamaram a “família do

“Sim, eu posso”, foi ao nosso olhar, um dos elementos fundamentais para se alcançar os resultados.

6.3. O valor emancipador na ação de alfabetização de jovens e adultos

Qualquer ação que contribua para a retirada de mulheres e homens dos tristes dados do analfabetismo consiste, sem dúvida, em uma importante contribuição para o desenvolvimento não apenas individual das pessoas, mas também dos territórios em que essas pessoas vivem. Não é raro ouvirmos das pessoas adultas não alfabetizadas na língua escrita de que a condição de não saber ler e escrever é associada a uma cegueira e à falta de conhecimento, uma incapacidade e uma condição de rudez.

Sabemos, portanto, que o fato de não saber ler e escrever a sua própria língua não é condição absoluta para se considerar um sujeito sem conhecimento, sem saberes. Isso porque as necessidades que a rotina de vida de uma mulher e de um homem adulto apresenta os obriga a construir estratégias para assegurar sua vivência, seja no estabelecimento das relações pessoais e sociais, seja na relação com a natureza quando se busca as condições de produção da existência e isso se constitui em saberes e conhecimentos próprios, ou apreendidos por esses sujeitos ao produzirem sua existência.

Porém, o domínio da leitura e da escrita, além de um direito humano que precisa ser universalizado, pois é inadmissível que em pleno século XXI ainda existam mulheres e homens adultos que não tiveram acesso à técnica da escrita e da leitura, seu domínio também consiste na possibilidade de produção e de ampliação dos conhecimentos dos sujeitos à medida que possibilita a apreensão de conhecimentos já produzidos e sistematizados no desenvolvimento da humanidade e da reflexão crítica dos mesmos para construção de novos saberes.

Compreendendo que a necessidade da universalização do acesso à leitura escrita à milhares de mulheres e homens que na nossa realidade brasileira, e, sobretudo, da maranhense, que ainda não tiveram assegurado esse direito, exige, no seu desenvolver, a sua vinculação a um processo que deve transcender do puro ato de codificação e decodificação da língua escrita, para associar-se ao contexto político que produziu e produz essa condição de analfabetismo. Isso consiste em importante

processo político e emancipador, que deve marcar o ato de apropriação da língua escrita.

Na perspectiva de contribuir tanto com o processo de apropriação dos códigos da língua escrita, quanto com a reflexão sobre a realidade de opressão e de desigualdade a qual a classe trabalhadora é submetida no projeto do capital, e que é uma das causas do analfabetismo, é que a Jornada de Alfabetização do Maranhão se propôs e “construiu um importante ambiente favorável à sociabilidade e à elevação da cultura geral e, por conseguinte, colaborou com o fortalecimento da cidadania e com o resgate e/ou construção da identidade dos munícipes” (RELATÓRIO FINAL, 2018). Esse propósito, associado à capacidade de mobilização de base que é próprio dos movimentos sociais, vai contribuir para o avanço dessa que foi uma importante ação de alfabetização em municípios empobrecidos do Maranhão.

As práticas cotidianas fundamentadas na educação popular e a sistematização dos métodos utilizados na Jornada de Alfabetização do Maranhão consistem também nos elementos que vão colaborar como os resultados, pois, conforme Bernat et al (2019, p.105), “a combinação da leitura do mundo com a leitura da palavra escrita evita a fragmentação do sujeito e seu conhecimento real. Possibilita, de forma integral, a compreensão de si e de sua realidade, bem como as condições para transformar. Realiza a politização”, portanto, o “Sim, eu posso” e os Círculos de Cultura assumem lugar de centralidade nesse processo.

Relacionar o processo de apreensão da leitura da palavra com as leituras de mundo já construídas pelos sujeitos, ao longo da existência da vida humana e da vivência de cada sujeito em particular, tem consistido nas plataformas teóricas e práticas de organizações sociais que veem na educação uma possibilidade de emancipação de mulheres e homens para a transformação da realidade. Fundamentado nas bases que constituem a educação popular, o MST é um dos Movimentos Sociais que tem assumido a tarefa de construir no processo educacional, os caminhos para a transformação da realidade da classe trabalhadora.

Essa nossa posição de o MST ter assumido a tarefa de, pela educação, contribuir como um processo de emancipação humana, com vista na formação de sujeitos de transformação da realidade, tem como base aquilo que tomamos dos depoimentos de sujeitos que participaram da Jornada de Alfabetização no município de Governador Newton Bello. As falas dos diferentes sujeitos apresentam o diferencial do processo metodológico na dinâmica que ocorreu a ação no município.

Quando perguntado sobre o diferencial que fez a Jornada de Alfabetização do Maranhão, no município de Governador Newton Bello, um dos coordenadores de turmas que não participa do processo orgânico da luta do MST, nos relatou que:

Acredito que o principal fator que ocasionou isso, foi a metodologia que se desenvolveu de forma diferenciada. A pedagogia do próprio programa, na motivação e integração dos alfabetizandos às suas realidades de vida, foi o principal elemento revolucionário que fez avançar o programa; o uso das letras associadas aos números na alfabetização de adultos, fez uma grande diferença nesse processo. (CS – Entrevista realizada em setembro de 2019).

Quando essa mesma indagação é feita a uma também à coordenadora municipal, militante do MST, a mesma ao relatar que mesmo já tendo participado de outros projetos de alfabetização de adultos, nos relata que:

Na Jornada de Alfabetização o trabalho das /dos militantes é a pedagogia do Movimento. Isso a meu ver é o grande diferencial, pois na pedagogia do Movimento, o olhar do processo está voltado para os sujeitos e propõe um processo de emancipação desses sujeitos a partir dos conhecimentos já construídos na prática. Esses elementos na Jornada de Alfabetização estão mais explícitos nos Círculos de Cultura, que é a base da pedagogia do Movimento que se propõe colaborar com a aprendizagem a partir da realidade dos educandos por meio de abordagens de temas do seu cotidiano. (FRSP – entrevista realizada em maio de 2019).

Esse relato nos leva à compreensão de que, herdando bandeiras de lutas de outros momentos históricos da luta contra hegemonia do capital na sociedade brasileira, desencadeada por outros Movimentos Sociais que os antecederam na história do Brasil e que acreditaram na educação como perspectiva de mudanças, o MST constrói uma linha política de que a educação enquanto direito deve ser desenvolvida, tendo como base os saberes já construídos pelos sujeitos coletivos em processo de luta pela transformação.

Uma das experiências educacionais no campo da alfabetização de jovens e adultos de que o MST herda algumas de suas dimensões políticas pedagógicas é a experiência do MEB, dos anos de 1960 no Brasil. O surgimento do Movimento de Educação de Base para o desenvolvimento da alfabetização de jovens e adultos, sobretudo, nas bases da Igreja Católica, foi, de acordo com o estudo de documentos sobre o mesmo realizado por Rapôso, (1985, p.34):

“O MEB surgiu em função de uma realidade que se nos apresenta necessitando de transformações urgentes, e profundas de ordem estrutural. Essa realidade subjuga o homem e o impede de manifestar sua atividade criadora, colocando-a à margem do processo histórico” [grifo do autor]. (MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. MEB em cinco anos; 1961-1966. Rio de Janeiro, s.d.v.2.p.16).

As primeiras práticas pedagógicas do MST surgem também a partir da luta pela erradicação do analfabetismo que afetava grande parte das mulheres e dos homens, jovens e adultos que participavam da luta pela terra logo no início de sua formação enquanto movimento social de luta política no Brasil. E, portanto, essas práticas pedagógicas, que, em muitas situações ocorriam de forma voluntária, ou seja, por meio da própria organização dos coletivos do MST, tornavam-se cada vez mais integradas aos objetivos da formação política da luta geral do Movimento.

Identificamos na fala dos militantes coordenadores da Jornada de Alfabetização do Maranhão muita ênfase em termos como “sujeitos”, “emancipação”, “prática”, “conhecimentos da prática”, o que nos leva a entender que a educação do movimento se propõe a um processo de ação de reflexão e prática em que a ação consiste em educar, seja no processo de alfabetização ou de escolarização, como uma prática em que os sujeitos se envolvem, mas que, diferente da educação bancária, como definiu o Paulo Freire, não se colocam na condição de meros expectadores de educadores do e no processo.

Na pedagogia do Movimento, esses sujeitos pensam por meio da reflexão crítica e da participação efetiva no processo pedagógico a ser desenvolvido, ajudando a definir o que querem e com isso transformam a ação e a reflexão do processo em ações concretas. A isso atribuímos o caráter emancipador dessa educação.

Também nos traz elementos importantes a fala de um dos coordenadores de turma de Governador Newton Bello, que é beneficiário da reforma agrária em um dos assentamentos do município, que é produto da luta do MST, e que quando indagado sobre ao que ele atribui os resultados produzidos pela Jornada de Alfabetização do Maranhão, destaca:

E essa jornada foi muito positiva pois fez com que os alfabetizadores se despregassem das práticas tradicionais em sala de aula, inovaram suas práticas principalmente na forma como lidar no cotidiano escolar, na forma de fazer o planejamento, na forma de entender como o ser humano aprende e ensina. Trouxe novas possibilidades de avaliar o dia a dia por meio da prática do diálogo como as pessoas e com suas realidades a partir do conhecimento da realidade, das histórias de vidas dos educandos. (ES. Entrevista realizada em setembro de 2019).

Percebemos que a mediação que ocorreu entre os sujeitos envolvidos na Jornada de Alfabetização do Maranhão, seja aquelas ou aqueles que vieram de vivências em processos de lutas políticas, como os que compunham as coordenações municipais e a coordenação política pedagógica, ou aquelas e aqueles que não

participaram nem participam de processo desse tipo, contribuiu fundamentalmente para um importante processo de conscientização coletiva.

Essa conscientização que, pelo que a pesquisa nos mostrou, começou por uma reação de estranhamento – primeiro, por ser uma ação do estado e ter na coordenação política pedagógica um movimento social, logo o MST; segundo por se diferenciar de outras experiências em que há favorecimentos de políticos locais, no que tange à escolha das pessoas que irão participar do processo –, mas que no decorrer do processo, à medida que todas e todos vão percebendo o acúmulo político e pedagógico desse movimento e a separação de processos partidários, a ação vai ganhando o respeito e a credibilidade da comunidade em geral.

Nos chamou muito atenção o que relatou um jovem coordenador municipal, com idade inferior a 30 anos de idade, mas que nasceu em um dos assentamentos organizados pelo MST, na regional em que se situa o município de Governador Newton Bello, que iniciou na Jornada de Alfabetização como mobilizador e depois assumiu a coordenação de um município, tendo sido sua primeira experiência da área da educação e que, quando indagado sobre o que tornou essa ação diferenciada nos municípios, relata:

O compromisso político com o qual o MST assume uma tarefa como essa, faz a grande diferença, mas não basta o compromisso político, é preciso ter uma pedagogia própria que oriente o processo. Isso é a diferença que percebo. Enquanto muitos não acreditavam que em pouco tempo (8 meses) poderíamos chegar aos resultados que chegamos, podemos dizer que isso só foi possível porque temos um roteiro sistematizado de onde queremos chegar tanto do ponto de vista pedagógico quanto político. (LSF – Entrevista realizada em maio de 2019).

O que nos leva a trazer esse destaque de um jovem que, como ele mesmo disse, essa foi sua primeira ação militante na área da educação é procurar explicitar a relação que se estabeleceu entre dois grupos distintos atuando ao mesmo tempo na Jornada de Alfabetização do Maranhão – em que temos um grupo formado pelos membros da Brigada de Alfabetização Salete Moreno, composta por militantes do MST, com experiência em mobilização de base, atuando nas coordenações estadual e municipal, e o outro grupo formado por educadoras e educadores dos municípios atuando nas funções de coordenação de turmas ou de alfabetizadoras/as –, que na sua imensa maioria, relatavam nunca ter participado de nenhuma luta política.

A conjugação imediata de sujeitos com trajetórias históricas e coletivas distintas, atuando em uma mesma atividade, tendo o primeiro grupo a tarefa de garantir que a condução política e pedagógica dessa ação seja assegurada com vista

numa outra dimensão educacional, que se propõe romper com o imaginário de escola que foi construído como estratégia de dominação na sociedade, e o segundo grupo de sujeitos que eram formados e, na grande maioria desses, atualmente atuando na escola da rede regular de ensino, foi o que pressupomos ser um processo de emancipação conjunta, pois foi se fazendo rupturas.

Na oportunidade de participação em uma das formações de educadoras e educadores em Governador Newton Bello, sobre a metodologia do “Sim, eu posso!”, assistimos a relutante defesa de uma educadora que indagava o formador dizendo “já atuei em várias experiências de alfabetização de adultos e como já sei lidar com esse público, quero saber se posso usar o método que já sei, estou achando esse muito diferente”, o que nos evidenciou uma clara resistência em romper com a ideia de escola e de educação imposta na sociedade.

Vale ressaltar que, enquanto para o conjunto do MST e para a documentação oficial da parceria desse com o estado, a ação foi denominada de Jornada de Alfabetização do Maranhão, nos municípios, a forma como todos conhecem essa ação é pela denominação “Sim, eu posso”. Percebemos que as narrativas de qualquer sujeito, seja ela ou ele, coordenadora, coordenador, alfabetizadora, alfabetizador, alfabetizada, alfabetizado, quando se fala no “Sim, eu posso” nesses municípios, se expressam sempre com alto grau de satisfação pela participação na ação. É o que podemos observar no relato de um coordenador, quando indagado sobre o que atribui o resultado do “Sim, eu posso”, diz que:

O desempenho em participar de uma ação que foi compreendida no campo dos direitos dos cidadãos, isso fez todos fossem vencendo os obstáculos, como por exemplo as distâncias. Tinha casas que ficavam mais de um km de distância da sala de aula, mas os alfabetizando estava lá assíduo não apenas para o estudo, mas é porque as turmas viraram espaço de convivência, de abraços.

Posso afirmar que o “Sim, eu posso!” foi algo que fugiu da rotina, quebrou o tradicionalismo de outros programas e da ideia de escola que se tem. Muitos dos envolvidos já tinham participado de outros programas, mas nesse, sentiram a diferença.

Os relatos de satisfação em participar do “Sim, eu posso!” eram diários, ouvi um relato que dizia “já participei de outras turmas de outros projetos, mas não aprendi como nesse”, e outro que me emocionou quando um senhor disse “vou aprender porque quero ser Superintendente do INCRA”. O envolvimento de todos foi a meu ver a marca desse projeto. (CS – Entrevista realizada em setembro de 2019).

Em setembro de 2019, na busca de concluir a pesquisa de campo, fomos informados de que havia, em Governador Newton Bello, três turmas de EJA, nas quais a grande maioria dos estudantes eram egressos da Jornada de Alfabetização do

Maranhão e que exigiram da rede municipal de ensino que assegurassem o direito de continuar estudando e assim ir realizando a escolarização no nível de ensino fundamental. Soubemos também, ao dialogar com as professoras, que também foi exigido que as professoras fossem as mesmas que lhes ensinaram no “Sim, eu posso”, sendo essa uma condição para continuarem os estudos.

Já a partir dessas informações, podemos mensurar que de fato a Jornada de Alfabetização do Maranhão ajudou a construir um processo de valorização da educação e da escola, na perspectiva do direito e da ideia de que qualquer pessoa de qualquer idade tem direito à educação. Relembramos o trecho da música que embalou muitos momentos nas formações e nas turmas, em que o poeta diz que *sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar, pois ali, estudantes e professoras, definiram que esse é o tempo para aprender e para ensinar*⁴⁵, dando continuidade ao que lhes foi motivado a criar uma nova ideia a de que a educação é verdadeiramente um direito de todo ser humano.

Ao visitarmos a escola no 17 de setembro de 2019, as professoras propuseram e aceitamos reunir todos em uma só sala para otimização do tempo, e então uma sala da escola foi sendo ocupada por 24 estudantes da EJA, na sua maioria mulheres. Os rostos mostravam que a grande maioria desses já ultrapassara meio século de idade, no entanto, a euforia, a alegria não diferia de uma sala de aula de adolescentes, muitas risadas, e falas foram marcando para nós aquele encontro com homens e mulheres que pareciam se deliciar do fato de terem aprendido a ler e a escrever as primeiras palavras já em alta idade.

Ao perguntarmos sobre quem tinha estudado no “Sim, eu posso”, conferimos dos 24 presentes naquela noite, 18 braços erguidos. Enquanto mantinham seus braços erguidos para o alto, atentos à conferência se percebia que seus rostos demonstravam alegria, como se dissessem, sim, agora eu posso, agora eu leio e escrevo. Nos levantou a curiosidade, os 6 que não ergueram o braço e ao questionarmos, disseram que participaram de outros programas como o Programa Brasil Alfabetizado, e o mais surpreendente, pessoas que foram alunos do MOBREAL, mas que a euforia dos que aprenderam a ler no “Sim, eu posso”, lhes fez voltar à escola.

⁴⁵ Música do poeta e cantador popular Zé Pinto.

Na conversa com a turma, tendo como base o roteiro elaborado para a entrevista, muitas falas quebravam o roteiro pré-elaborado por falas no sentido de expressar o sentimento que toma conta da alegria de dizer que estão estudando. Optamos por trazer as falas que nos mostraram o sentido emancipador da Jornada de Alfabetização do Maranhão:

Eu não sabia nem pegar no lápis, nem escrever meu nome, hoje já consigo escrever algumas coisas; (IOL).

Eu tenho orgulho dessas aulas, as professoras fazem boas palestras, aqui criamos amizades, fazemos festas para a programação do dia das mães, dos pais e queremos fazer uma no final do ano; (MNA).

Essas aulas são para mim a oportunidade de aprender a ler mais um pouquinho. Eu não sabia escrever receitas, hoje tenho um caderno onde escrevo minhas receitas daquilo que faço para comer; (IOL).

No, Sim, eu posso eu estudei até o fim e aprendi muito, aprendi a respeitar mais as pessoas porque passeia a ir todo dia para a escola;

O projeto do Sim, eu posso foi tão bom, que eu continuei; (PED).

Pelo, Sim, eu posso, hoje vou no colégio assinar o boletim de minha filha, troquei minha identidade agora assinando, troquei meu título; (GEO).

Minha caligrafia está diferente e é porque estou estudando. Meu neto outro dia estava duvidando que as letras não eram minhas e pediu para que eu fizesse novamente para ele ver; (ISA).

Eu só quero que o projeto não se acabe. Se acabar, para onde vamos. (PED).
(Essa são falas das entrevistas com alfabetizadas e alfabetizados realizada em setembro de 2019).

Essas narrativas apontam um pouco da dimensão do que foi a Jornada de Alfabetização do Maranhão no município de Governador Newton Bello, apenas um pouco, porque a experiência que vivenciamos com as turmas que aqui citamos mostra apenas uma parte da realidade, daquilo que vem ocorrendo na zona urbana do município, mas que há relatos de turmas em que os alunos também continuaram estudando em algumas comunidades camponesas. Isso nos mostra que, diferente de outros programas, a Jornada de Alfabetização transcendeu do ato de aprender a ler e escrever, estimulando professores e estudantes para a continuidade.

As professoras de todas as três salas relatavam que, dentre seus alunos, alguns “trazem suas receitas de culinária escritas por eles mesmo, tarefas das escolas dos filhos para serem lidas como forma de conferir com a professora se de fato estão aprendendo”. Percebemos nessas práticas a materialização das ideais teóricas da educação popular assumida na proposta do MST, em que a educação pode ser desenvolvida partindo da realidade e dos conhecimentos que os sujeitos já construíram em suas dinâmicas de vida.

Percebemos que, na realização da Jornada de Alfabetização do Maranhão, foi possível construir em muitos sujeitos, sejam os que participaram direta ou

indiretamente da ação, um novo jeito de compreender a educação e de escola, tomando-a na perspectiva do direito. Isso é evidenciado, à medida que lemos um depoimento trazido por Bernat et al (2019, p. 96), quando diz que:

Sou educador há vários anos, sou pedagogo, trabalhei em várias etapas da educação no Ensino Fundamental menor de primeiro ao quinto e no Ensino Fundamental maior sexto ao nono. Tenho uma boa experiência em alguns programas de alfabetização de jovens e adultos. Em todos tivemos formações, mas te afirmo: nenhuma dessas formações me trouxe tanto conhecimento e me chamou a atenção como as que tivemos na primeira etapa do programa Sim, eu posso!. Além de ter sido uma formação pedagógica que eu já tinha uma certa bagagem na área, me ensinou uma forma totalmente diferente das formações da escola regular que já tinha participado. Agora, a parte que chamou bastante minha atenção, foi o modo como foi trabalhado as questões das políticas sociais, dando oportunidade para as pessoas exporem suas ideias e conclusões; isso fez abrir um grande leque de questionamentos com soluções, para as questões políticas, sociais e deixou claro que esse tipo de formação tem que ser mais explorada nas escolas regulares, não só na pedagogia da alternância; esse tipo de formação é bastante comum, que é essa que vocês do MST tanto defendem, que eu passo a também defender nas escolas regulares da minha cidade. Esse tipo de formação é mais humanizada e busca mais a política das questões sociais e as suas soluções. (ILDEGARDO LIMA DE SOUSA, PROFESSOR DO MUNICÍPIO DE ÁGUA DOCE DO MARANHÃO). (Bernat et al (2019, p. 96).

Endentemos que o processo permanente de formação de educadoras e educadores, que ocorreu durante todo o período de desenvolvimento da Jornada de Alfabetização do Maranhão, tenha trazido uma importante contribuição para um novo jeito de compreender a educação e a escola. Consideramos processo permanente de formação, pois, conforme levantamos junto à coordenação municipal, além das duas formações que ocorreram para a apropriação de técnicas de utilização dos dois métodos de alfabetização, havia periodicamente o que eles denominavam plantões pedagógicos, que consistiam no encontro de coordenadores de turmas com alfabetizadores de seu núcleo⁴⁶.

Acompanhando algumas reuniões das equipes de coordenação no município de Governador Newton Bello, percebemos que o processo metodológico orientador da prática de alfabetização em sala de aula deveria partir de elementos que possibilitassem a apropriação dos conhecimentos da leitura e da escrita a partir dos já produzidos pelos sujeitos em um permanente processo em que as histórias de vidas e de grupos, as lutas desencadeadas na busca da sobrevivência deveriam ser

⁴⁶ Os núcleos de turmas na Jornada de Alfabetização do Maranhão consistiam na quantidade de turmas que cada coordenador acompanhava. Pelo que pudemos observar, na primeira fase eram quinze e na segunda fase sete turmas para cada coordenador.

estimuladas a aparecer para, a partir da valorização delas, estimular o processo de apreensão da escrita e a leitura do mundo.

Nos reencontramos com essa proposta metodológica, quando lemos em Bernat et al a seguinte sistematização:

As lutas de outrora apareciam nas histórias: as migrações familiares, ocupações de terra, resistência à submissão dos coronéis locais. Elas existiram. No entanto, lutas que também foram se ajustando e, por vezes, até sendo esquecidas, conformando a vida como um continuum da mesma coisa, do que é, do presente tornado para sempre. (Bernat et al (2019, p. 65).

O que essa pesquisa nos mostrou, confirma o caráter da educação no MST como herdeira das ideias e práticas da educação popular, iniciada em outros momentos de luta em que a classe trabalhadora vê na educação uma possibilidade de se construir nossas perspectivas da sociedade. Tomamos isso, pois vimos que inicialmente, na concepção política e pedagógica que orientava as práticas do MEB, vamos identificar os elementos que colocam a educação como instrumento de emancipação dos sujeitos com vista em um processo de transformação radical da realidade. Nessa perspectiva, na experiência do MEB no estado do Maranhão, concordamos com o descreve Rapôso, quando destaca:

[...] a nossa opção é por um processo educacional que vincule uma verdade revolucionária que seja apreendida através de uma consciência crítica da realidade, tendo como objetivo mobilizar e organizar as camadas populares, em função dos seus problemas imediatos e concretos o que significa um primeiro passo para as lutas que conduzirão no sentido de mudanças estruturais, das quais elas deverão ser os próprios agentes e, assim sendo, também serão os agentes de uma nova ordem social a ser construída, ou seja, de um novo bloco histórico. (Rapôso, 1985, p. 19).

Diante disso, pelo o que temos observado na literatura produzida a partir das experiências de educação desenvolvidas pelo MST, bem como em práticas como a da Jornada de Alfabetização do Maranhão, que pode significar a construção um novo jeito de fazer a educação escolar com vista na formação de sujeitos que, tomando como referência uma outra leitura da sua realidade, não na perspectiva que propõe o capital, mas na perspectiva da luta da classe trabalhadora, pode forjar-se sujeito de transformação de si mesmo e da realidade em que vive por meio da luta.

A importância e o valor emancipador da Jornada de Alfabetização do Maranhão, para as muitas mulheres e os muitos homens que aprenderam a ler e escrever nesses oito meses, podem também ser considerados quando lemos,

Reunidos em roda, os olhos embotados pela emoção, leram aos camaradas suas bem traçadas linhas que demarcavam a linha imaginária entre ser e não ser, rememorando a jornada e projetando a nova caminhada. Os meses que se seguiram foram tempos de novas conquistas, de tirar um novo documento de identidade, trocar o polegar tingido pela tinta da caneta nos documentos do banco, decifrar as letras nos anúncios, nas cartas, nos bilhetes e no certificado que estampava seus nomes e uma mensagem de Cora Coralina, que não os deixaria esquecer da força que têm: “O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e os humildes”. (BERNAT et al, 2019, p. 24).

O contato com o desenvolver da Jornada de Alfabetização do Maranhão nos oportunizou perceber o quanto o acesso à leitura e a escrita pode constituir-se como um elemento que possibilita a emancipação das pessoas e isso só se materializa quando o processo de apropriação da linguagem escrita é mediado por métodos que se assumem como político-pedagógico emancipador, que contribui para que o sujeito em processo de alfabetização consiga enxergar que o analfabetismo é um propósito dominante, que nega à classe trabalhadora direitos, que segrega as pessoas. Isso ocorre porque, de acordo com Bernat et al (2019, p. 27), “a literatura, assim como as outras formas de arte, pode se configurar como embarcação que nos transporta do reino da necessidade para o reino da liberdade”.

Tendo sido uma ação, como já mencionamos anteriormente, capaz de mobilizar sujeitos, mulheres e homens, sendo, aquelas e aqueles que ainda não sabiam ler e escrever, ou aquelas e aqueles que sabiam e se propunham em ensinar, ou aquelas e aqueles que se propunham no desafio da formação dos que iriam ensinar a ler e escrever, ou ainda, aquelas e aqueles que se envolveram ou envolveram suas organizações sociais, sindicatos, igrejas, associações, órgãos públicos entre outras, podemos dizer que a Jornada de Alfabetização do Maranhão será considerada, em municípios maranhenses, como um marco histórico e político da luta contra o analfabetismo.

Concordamos, portanto, com Bernat et al quando diz que:

A Jornada de Alfabetização do Maranhão pode ser caracterizada como uma das ações históricas no campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos no estado e marcará a história de muitas mulheres e homens que participaram desse processo nas suas mais diversas formas de inserção, como um espaço de formação política, pedagógica e também ideológica e que introduziu ou (re)alimentou a concepção de que é possível construir uma perspectiva de mudança. (BERNAT et al (2019, p. 82 e 83).

Este estudo nos oportunizou compreender que sendo o MST um movimento popular que nasce com o objetivo primeiro da luta pela democratização do acesso à

terra como espaço de vida e de produção da vida com dignidade, ele assume ainda na sua gênese o compromisso da luta política de contra hegemonia ao projeto do capital que tem produzido desigualdade social, e dificultado a ascensão da luta da classe trabalhadora por uma sociedade com justiça e igualdade social. Percebemos que a luta que o MST vem desencadeando no Brasil, em pouco mais de três décadas, tem apontado, para o conjunto da luta social da classe trabalhadora organizada, importantes elementos que corroboram como caminhos para um processo de transformação da realidade social.

O compromisso assumido pelo conjunto do MST, ao longo de sua história de lutas, para colocar a educação escolar como território a ser disputado com o projeto do capital, com vista em ter a educação e a escola como instrumento de luta da classe trabalhadora, tem sido uma das importantes contribuições no legado de mais de trinta anos de luta no Brasil. As práticas e as reflexões sobre a educação numa perspectiva transformadora dos sujeitos, que se propõe em contribuir com a formação desses no sentido da construção de uma possibilidade transformadora da realidade, têm se aproveitado de brechas abertas em alguns momentos conjunturais em determinados territórios.

Consideramos as experiências, como as desenvolvida pelo MST para além dos territórios conquistados na luta pela terra, especialmente, as que foram realizadas na cidade de Fortaleza no estado do Ceará e fundamentalmente a da Jornada de Alfabetização do Maranhão, ambas atuando na alfabetização de jovens e adultos por meio dos métodos “Sim, eu posso” e Círculos de Cultura, trazem grande contribuição não apenas para tirar as pessoas da condição de não dominar a leitura e a escrita, mas fundamentalmente de plantar a semente da conscientização e da emancipação de sujeitos para um processo de luta contra a opressão.

Concluimos, portanto, partindo da convicção de que, sendo o analfabetismo uma das maracas das desigualdades que compõe o projeto do capitalismo, superá-lo exige o esforço de construir alternativas educacionais que leve os sujeitos a compreender que transformar a realidade só será possível por meio de rupturas que começam por mudanças no imaginário daquilo que a sociedade capitalista procura hegemonizar. A escola, seu formato, suas estratégias, como a que temos hoje, compõem parte desse imaginário capitalista que precisa ser rompido para que se construa uma nova perspectiva de sociedade onde a classe trabalhadora assume o papel de protagonista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optamos por iniciar essas nossas considerações finais afirmando que chegamos ao final de uma das partes de um processo de estudo, o que para nós fica claro a exigência de maior aprofundamento pela quantidade e qualidade das dimensões que o objeto que escolhemos aponta como possibilidade de investigação. Chegamos aqui, conscientes de que nosso inevitável envolvimento numa ação que nos move a alma, nos coloca na eminência do risco de sermos compreendidos no processo de investigação a partir do viés a-histórico que impõe ao papel do pesquisador o risco da caracterização de uma pesquisa-ação pela dimensão de tudo que vivemos na realização desse trabalho.

Partimos do princípio de que a pesquisa, no seu sentido geral, mas fundamentalmente a inserção na pesquisa de campo, nos mostrou a imensurável contribuição teórica, política, pedagógica e vivencial que o estudo sobre a ação denominada de Jornada de Alfabetização do Maranhão nos oportunizou para perceber o quanto é importante o desenvolvimento de ações educacionais que se constroem com uma perspectiva de quebra dos paradigmas de visões e práticas educacionais que se propõe à manutenção do projeto de desenvolvimento do sistema capitalista.

A pesquisa nos colocou diante do desafio de buscar compreender, por meio do processo de investigação, numa conjuntura tão adversa como a que vivemos no atual momento no mundo e especialmente no Brasil, que a educação, quando assumida na perspectiva da classe trabalhadora, como é visível na proposta do MST, coloca-se na evidência de constituir-se como um instrumento possível de transformação em um mundo em que o capitalismo produz enormes desigualdades, inclusive de acesso à educação.

Não é a falta de uma política educacional no Brasil que provoca os baixos índices de formação e qualidade na educação que temos, mas é exatamente essa, a intencionalidade da política da educação brasileira, que produz ao insucesso educacional do qual a classe trabalhadora é a principal vítima. Percebemos, que nesse limiar, o estado do Maranhão em relação ao Brasil, constitui-se em uma das unidades da federação que mais provocou situações extremas ao não assegurar um processo universalizado de sua população rumo a um processo de desenvolvimento mais integral.

Nossa compreensão após a conclusão desta pesquisa nos leva a pensar, que nenhuma sociedade no contexto atual, consegue galgar instrumentos de desenvolvimento integral, sem primeiramente ter tido acesso a um processo de educação que minimamente tenha universalizado o acesso aos códigos da língua escrita, para com isso facilitar o compartilhamento dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Nesse limiar, os dados estatísticos analisados, nos colocam diante da realidade maranhense em que quase um quinto de sua população jovem e adulta chega ao século XXI sem conseguir dominar sequer a leitura e a escrita, colocando-os, portanto, na condição de analfabetos, sem que isso consista em grande parte na justificativa sobre os baixos Índices de Desenvolvimento Humano que apresenta o estado.

Percebemos que a realidade de empobrecimento geral, inclusive de acesso às políticas públicas, sobretudo, de educação básica, da população do Maranhão é produto do projeto das elites que governaram por séculos o estado, pois são as principais responsáveis pelo grau de desenvolvimento que chegamos ao século XXI. A negação do acesso ao conhecimento sistematizado constitui-se no mais cruel dos objetivos do projeto das classes dominantes desse estado, que geograficamente apresenta condições favoráveis para um processo de desenvolvimento de uma vida humana mais digna e justa.

A exigência do estudo mais aprofundado que esta pesquisa impôs, nos oportunizou o estabelecimento da relação entre as teorias estudadas, a interpretação da realidade e a observância de uma realidade como ponto de análise, para buscar compreender minimamente o todo. Apesar das limitações de tempo para uma análise mais aprofundada, este estudo nos oportunizou perceber que, esperar que as classes dominantes pensem e implementem um processo de desenvolvimento que universalize do ponto de vista social, econômica e cultural todas e todos, é algo inimaginável no sistema capitalista.

Nesse caminhar para a elaboração desta dissertação que obrigatoriamente necessita obedecer ao tempo limite para conclusão, chegamos ao limite do tempo exigido, a partir do que lemos na literatura consultada e da leitura da realidade, aprendido que a Jornada de Alfabetização do Maranhão, após a realização das duas etapas no período de 2016 a 2018, materializou o que muito se discute sobre o poder de transformação que tem a educação.

Apesar de ter como objetivo principal desenvolver o processo de ensinar a ler e escrever a milhares de pessoas em municípios empobrecidos do Maranhão, que tiveram esse direito negado na infância e adolescência, a Jornada de Alfabetização do Maranhão conseguiu transcender esse objetivo central, pois, pelo que pudemos constatar na realidade pesquisada, movimentou além dos sujeitos individuais, sujeitos coletivos tais como, igrejas, tanto a católica quanto evangélica, sindicatos de trabalhadores rurais e de pescadores, associações de bairros, servidores públicos entre outros, que se motivaram para contribuir de forma solidária numa ação marcadamente coletiva.

Destacamos ainda, nessa perspectiva, que a Jornada de Alfabetização do Maranhão pode ser estudada para além dos números que ela produziu, como os de pessoas envolvidas, do efetivo resultado de alfabetização, da motivação de muitos para o retorno à sala de aula para dar continuidade ao processo de escolarização, mas também pelo clima de vivência cultural, da mobilização social em prol de uma ação de alfabetização e ainda pelo aspecto econômico, pois de forma direta, dada a quantidade de pessoas envolvidas, movimentou a economia desses municípios.

Vale ainda ressaltar que tudo isso ocorreu diante de inúmeras dificuldades e limites, tais como: **do ponto de vista político**, preconceito ao MST por parte de setores dos governos tanto estadual quanto municipal, desconhecimento e preconceito da SEDUC sobre o caráter político dos métodos de alfabetização utilizados, e **do ponto de vista logístico**, das dificuldades de acesso às comunidades, da burocracia do estado no processo de desembolso financeiro e das consultas oftalmológicas e da entregas dos óculos. Porém, mesmo diante de tantas dificuldades, a Jornada de Alfabetização do Maranhão constituiu-se na ação popularmente mais visível do Plano Mais IDH do governo do estado nos municípios onde foi desenvolvida.

Pudemos verificar na realidade estudada, a materialidade desse poder de transformação que a educação tem, tomando como base o ocorrido no município de Governador Newton Bello, que ultrapassa os dados numéricos das 1.042 pessoas que saíram da condição de analfabetos, dos 1.332 que frequentaram as atividades da Jornada de Alfabetização do Maranhão nas suas duas fases. As mudanças dos documentos agora escrevendo seu nome, a alegria de poder ler o nome da loja que antes liam apenas como símbolos na memória, mas fundamentalmente a grandeza dos muitos que despertaram para continuar estudando, é um princípio que tempera de dignidade os resultados. Porém, não teria nada disso ocorrido, não fosse a clareza

política bem como o comprometimento que tem o MST sobre a materialidade do papel que pode ter a educação na contribuição com a emancipação de sujeitos, isso quando voltada a desempenhar por meio de princípios de que é possível transformar a realidade, a partir da contribuição com processo de conscientização dos sujeitos – algo que se efetiva à medida que a educação desses sujeitos os ajuda na instrumentalização no sentido de olhar a sua realidade de forma crítica e alimentada por possibilidades de transformação.

Compreendemos, também, que, num contexto de capitalismo hegemônico como o que vivemos atualmente, ações como essa só se materializam quando um movimento popular com o caráter político que tem o MST sabe aproveitar as brechas abertas em momentos políticos de governos que também apresentam projetos que buscam oportunizar novas estratégias de desenvolvimento político e social das populações da classe trabalhadora mais necessitadas, como assim o fizeram os governos Jackson e Lago em 2007 e Flávio Dino 2016.

A pesquisa nos ajuda, portanto na compreensão de que o compromisso assumido pelo conjunto do MST a nível nacional, associado à disponibilidade política, pedagógica e prática dos muitos militantes que participaram diretamente ou indiretamente dessa Jornada de Alfabetização do Maranhão, ou ainda dos muitos professores e militantes presentes em todos os estados onde o Movimento está organizado, que já se preparavam assumir essa tarefa no Maranhão, construiria o princípio daquilo que poderia ser uma revolução na educação maranhense. Isso só não ocorre plenamente pois, apesar da oportunidade dada pelo governo do estado, a prioridade continua sendo dada aos projetos do capital.

A Jornada de Alfabetização do Maranhão no que tange a sua operacionalização, não teria ocorrido, ou teria sido interrompida diante dos inúmeros obstáculos apresentados pela burocracia do estado, não fosse o compromisso da militância desse movimento social, o MST, pois, as dificuldades e os atrasos nos repasses de recursos financeiros foram uma das marcas do desenvolvimento da ação por parte do estado. Fazemos nossas, as palavras de Rapôso (1983, p.5), quando diz que, “[...] a democratização só avança até o limite onde os interesses desse capitalismo não se encontre ameaçados ou até onde esse ameaça não se apresente de modo concreto”.

Concluimos, portanto, parafraseado Freire, por dizer que a Jornada de Alfabetização do Maranhão só não se constituiu como instrumento de educação

libertadora para as populações pobres do Maranhão, porque poderia ter sido. Essa posição tem como materialidade o fato de que, apesar dos vultosos resultados positivos que a ação apresentou, ela nem de longe constituiu-se como uma das prioridades do governo.

Isso porque avaliamos que, apesar de que o número de municípios atendidos pela Jornada ter aproximadamente dobrado da primeira para a segunda fase, ou seja, de oito para quinze municípios e o número de sujeitos envolvidos ter saltado de aproximadamente nove mil para mais de vinte mil pessoas, respectivamente, entre o período de 2016 a 2018, uma terceira fase ainda não começou e a proposta do governo é de reduzir para quatro municípios. Perderemos, sobretudo, no momento de fascismo pelo qual estamos vendo a realidade política no Brasil, que tem provocado o desmonte de direitos historicamente construídos pela luta das trabalhadoras e dos trabalhadores, a oportunidade no Maranhão de seguir fazendo educação para a emancipação.

8 REFERÊNCIAS

AFRO, Luana Leão; MELO, Ferdinando Santos de; FLORES, Tânia Maria Dantas. Movimentos sociais e educação de jovens e adultos: alguns apontamentos históricos.

BERNAT. Isaac Giribet; LIMA. Joaquim Bezerra; GUEDES. Lizandra & PEREIRA. Simone Silva (Orgs). **Jornada de Alfabetização do Maranhão: Mobilização Popular, Cultura e Emancipação**. São Luís: Eduema, 2019. p.132 .

CALDART. Roseli Salete; BÔAS Rafael Litvin Villas (Orgs.) **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e os desafios atuais** – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular. 2017.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformar a escola: reflexões desde as práticas da licenciatura em educação do campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 248p. : grafs.

CALDART, Roseli Salete, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR DO INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE - CEPIS. **Concepção de Educação Popular do CEPIS**. São Paulo, SP 2012.
ESPÓSITO, Alexandre. Apresentação crítica das políticas de

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 26ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf (acesso em 18/11/2019 às 10h).

<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1633/78> em 20/11/2018. 10 h. 15 min.) 1982.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONOMICO E CARTOGRAFICO. Plano Mais IDH: **Diagnostico Avançado**: Governador Newton Bello. São Luís, 2016.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS DE CARTOGRÁFICOS. **Plano de Ação Mais IDH: Diagnóstico Avançado: Sumário Executivo**. São Luís: IMESC, 2016.

KREUTZ. Arno Dissertação **O Projeto João de Barro - uma experiência oficial de educação popular no Maranhão**. Rio de Janeiro 1982. (Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Filosofia da Educação).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella – 13.ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Maria Alighiero. **MARX e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira; Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARIGHETTE, Luiz Roberto. **A EJA na perspectiva histórica das diretrizes curriculares: o projeto trocando lições na ótica dos professores** – Ribeirão Preto São Paulo 2008.

MASCENA, José Cláudio Monteiro. **A juventude e trabalho no campo: desafios e perspectivas de jovens assentados em áreas de reforma agrária no município Açailândia-Maranhão**. SÃO PAULO, 2017.

MÉZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**; [tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL FUNDAÇÃO IBGE
INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA DEPARTAMENTO DE CENSOS
SINOPSE PRELIMINAR DO CENSO DEMOGRÁFICO VIII RESENHA GERAL
GERAL -1970 MARANHÃO
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/311/cd_1970_sinopse_preliminar_ma.pdf (pesquisa em 21/11/2019, às 6h:40min).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **BOLETIM DA EDUCAÇÃO Nº 2: Como trabalhar a mística do MST com as crianças**. 1993.

OLIVEIRA, Letícia Borges de; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. **História das campanhas de alfabetização de adultos: iniciativas para os moradores do campo** – 2012.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de educação de base – MEB; Discurso e Prática**, 1961-1967. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação.

ROCHA, Helianane Oliveira, **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais**, São Luís: EDUFMA, 2011.

SOEK, Ana Maria. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. (pesquisa realizada no dia 16/11/2019 às 10h:50min.)

9 APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO

Dados:

Data da entrevista ____/____/____ hora de início

Nome _____ faixa etária () 18 a 25, () 26 a 32 () 33 a 40 () 41 a 50 () acima de 51 Sexo: _____

Há quanto tempo no MST _____

Forma de ingresso no MST

Em que projetos e ações já atuou:

Qual(is) município(s) atuou:

Qual a quantidade de pessoas esteve sob sua coordenação:

a) Alfabetizando _____ b) Alfabetizadores _____ d) Coordenadores de turmas _____ e) Total _____

1. Quais as funções e atividades que os coordenadores realizam na Jornada de Alfabetização?
2. Você já participou ou conhece outras experiências de projetos de alfabetização além da desenvolvida pela Jornada de Alfabetização? Qual(is) e o que há de diferente com a experiência da Jornada de Alfabetização.
3. Há diferença da Jornada de Alfabetização com outros projetos e programas oficiais de alfabetização de jovens e adultos? Se sim, quais as diferenças que você identifica entre a Jornada de Alfabetização e outros programas oficiais de EJA?
4. O que é para você a jornada de alfabetização?
5. Quais os princípios pedagógicos que norteiam o processo de alfabetização na Jornada?
6. Você atribui que a Jornada de Alfabetização produziu resultados de efetiva alfabetização do público participante? Sim () Não (). Qual sua avaliação sobre esses resultados? Em sua opinião, por que eles ocorreram?
7. O que faz, em sua opinião, um movimento social que nasceu para lutar pela terra e pela reforma agrária como o MST se empenhar na luta pela alfabetização de jovens e adultos?

8. Qual é a importância dessa ação da Jornada de Alfabetização para o conjunto do MST como um movimento de luta pela reforma agrária?
9. O que você atribui como avanços em uma ação como a da Jornada de Alfabetização, tendo como base os aspectos: políticos da luta do MST; pedagógicos no campo da educação e estratégicos no campo social?
10. Quais as principais dificuldades enfrentadas na Jornada no que se refere aos aspectos: Mobilização das pessoas não alfabetizadas; Mobilização das/os alfabetizadoras/es; O envolvimento dos poderes públicos locais; Na relação com o Governo Estadual e Instituições Públicas do Estado.
11. No município, houve parcerias com organizações sociais para a implementação da Jornada? () sim () não. Qual(is):
 - a) Em que área, atua essa organização?
 - b) Qual a contribuição dessa organização?

SOBRE O MÉTODO PEDAGÓGICO DA JORNADA:

12. Qual sua avaliação sobre o uso dos métodos “Sim, eu posso” e “Círculos de Cultura” no que tange os resultados alcançados?
 - a) O porquê da escolha desse método.
 - b) Qual a diferença entre os métodos utilizados na Jornada e os métodos implantados pelos programas oficiais dos governos (PBA, MOVA, MEB outros)?
 - c) Qual a base de fundamentação teórica do método utilizado?
 - d) Quais resultados, na sua avaliação, esse método da Jornada propicia:
 - d.1) para os alfabetizandos
 - d.2) para os alfabetizadores e coordenadores
13. Você considera que o método pedagógico da Jornada contribui para um processo de emancipação humana? Se sim, como você descreve esse processo?
14. Quanto ao método, houve resistência local para sua utilização? () sim () não. Se sim, de onde ou de quem partiu essa resistência? Qual a justificativa para isso?
15. Em sua opinião, quais as principais mudanças que a Jornada de Alfabetização do Maranhão trouxe para o município de Governador Newton Bello?
16. Qual a importância do MST na condução de um processo de alfabetização como o que foi desenvolvido nessa Jornada de Alfabetização?

10 APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada – Alfabetizadores e Coordenadores de turmas

PÚBLICO – ALFABETIZADORAS/ES COORDENADORES DE TURMAS

Caracterização:

Data da entrevista ____/____/____ hora de início

Nome:

ATUOU: () no campo, () na cidade.

Estudantes matriculados _____ estudantes que chegaram até o fim da jornada _____ Estudantes alfabetizados _____

Faixa etária do entrevistado () 18 a 25, () 26 a 32 () 33 a 40 () 41 a 50 () acima de 51 Sexo: _____

Já tinha experiência como professora(or)? () SIM () NÃO

Quanto tempo de docência?

Conhecia ou integrava o MST antes da Jornada? () SIM () NÃO

1. O que foi para você a Jornada de Alfabetização?
2. Já havia participado de outras experiências de alfabetização de adultos? () sim () não. Se sim, qual ou quais?
3. Em sua opinião, você considera que a experiência tanto para você como para o seu município a Jornada de Alfabetização foi positiva ou negativa? Justifique.
4. Ao que você atribui os resultados obtidos na Jornada de Alfabetização?
5. A ação pedagógica proposta para a Jornada de Alfabetização é, na sua opinião, diferente da que ocorre na educação desenvolvida no município? Como você explica essa sua resposta?
6. Como você avalia as formações de alfabetizadores que foram realizadas no decorrer da jornada de alfabetização na relação com sua formação docente?
7. Como você avalia os métodos de alfabetização da Jornada de Alfabetização?
8. O que você destacaria como elementos fracos e fortes no desenvolvimento da Jornada de Alfabetização?
9. Como você descreve o envolvimento dos alfabetizandos no processo de alfabetização?

10. O que você considera como ponto forte da Jornada de Alfabetização para o envolvimento dessas pessoas que na maioria dos casos apresentam baixa estima para voltar a estudar?
11. Quais são os principais elementos de desenvolvimento que você considera terem sido trazidos por essa Jornada de alfabetização para sua comunidade e município?
12. Qual a sua avaliação geral sobre a Jornada de Alfabetização para o desenvolvimento de sua comunidade ou município?

11 APÊNDICE C: Roteiro de entrevista semiestruturada – Educandos**PÚBLICO EDUCANDOS**

Data da entrevista_____/_____/_____ hora de início

Nome:

DOMICÍLIO: () no campo, () na cidade.

Alfabetizadora/or

Faixa etária () 18 a 25, () 26 a 32 () 33 a 40 () 41 a 50 () acima de 51 Sexo:_____

1. Você já havia frequentado a escola na infância e adolescência ou em outros projetos de EJA? Se sim, quais? Em que ano?
2. Antes de entrar na turma do “Sim, eu Posso”, você sabia: ler? Escrever? Fazer seu nome?
3. Você gostou de participar das aulas do projeto “Sim, eu Posso”? () Sim () Não
Por quê?
4. As aulas do “Sim, eu Posso” possibilitaram mudanças em sua vida? Quais?
5. Você considera que aprendeu a ler nas aulas do “Sim, eu Posso”?
6. Você achou alguma diferença nas aulas do “Sim, eu Posso” para outras que você já conhecia? Consegue explicar se foi ou não diferente e se sim, quais as diferenças?
7. Relate tudo que você gostaria de dizer sobre o que foi para você o “Sim, eu Posso”.