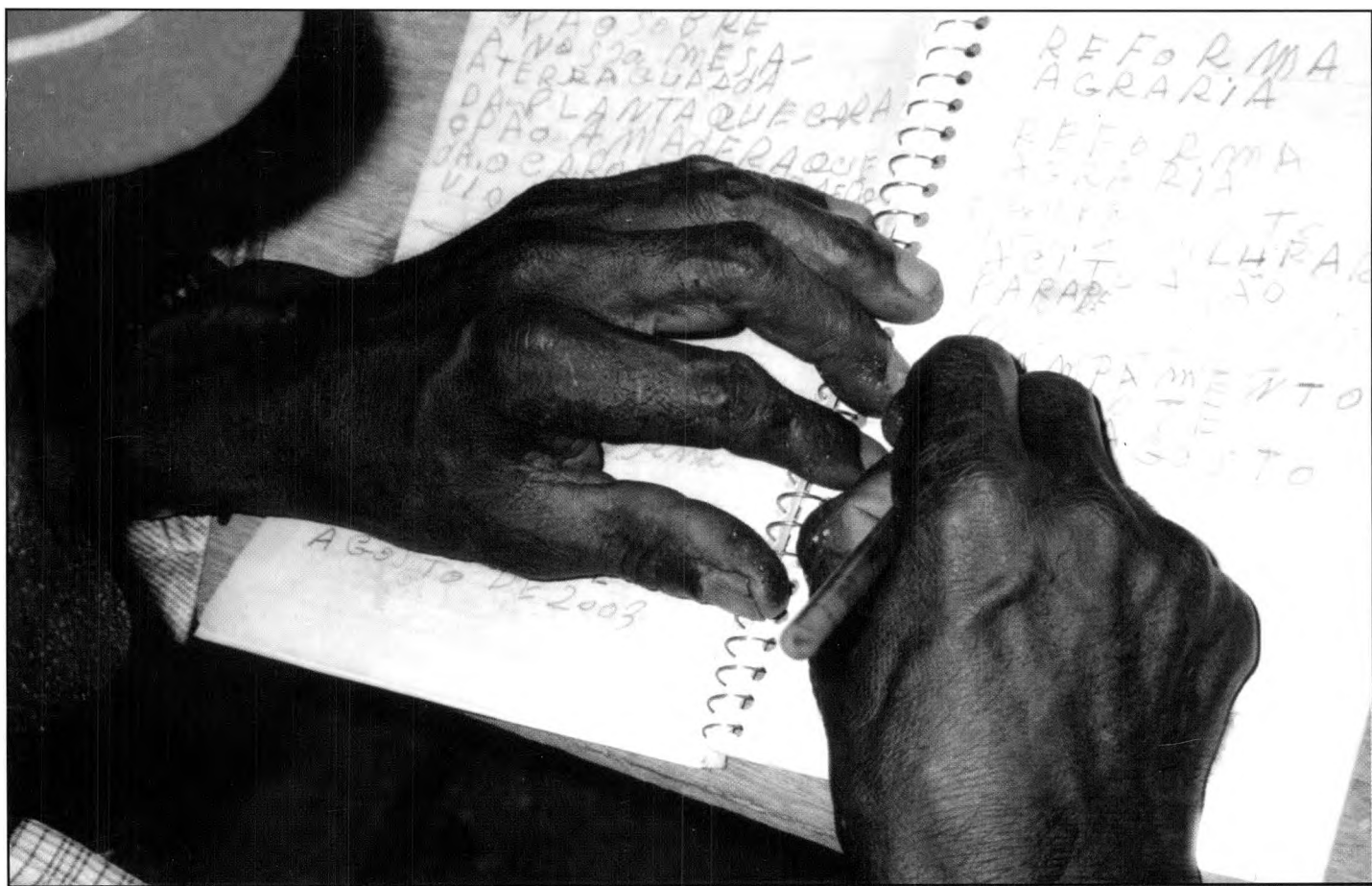




SEMPRE É TEMPO DE APRENDER

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST
1984 – 2004: 20 ANOS DE LUTA POR UM BRASIL SEM LATIFÚNDIO!

SEMPRE É TEMPO DE APRENDER

Sumário

Apresentação	3
--------------------	---

Parte I

A História da Educação de jovens e adultos - EJA no MST	5
1. Retomada da luta pela terra: 1979 a 1983	5
2. Surgimento do MST: 1984 a 1989	6
3. Consolidação do MST: 1990 a 1994	7
4. Enfrentamento de classe: 1995 a 2002	14
5. 2003...	25
Um breve balanço da caminhada	27

Parte II

Nossa Concepção de EJA	30
A – Convicções fundamentais	30
B - Princípios metodológicos	41
C – Elementos gerais de pedagogia	47
D – Elementos operacionais	52
Resumo	55

Parte III

Linguagens	58
1. Leitura e Escrita: Alfabetização, cultura e linguagem	58
2. Matemáticas: A Etnomatemática na luta pela terra	71

Apresentação

*“o fundamental mesmo para o povo
é fazer história
e por ela serem feitos e refeitos”
Paulo Freire¹*

O MST caminha há praticamente 20 anos. Foi constituído em janeiro de 1984 a partir de lutas camponesas já em andamento. Somos um sujeito coletivo e em movimento. Nesta “marcha” aprendemos a cada passo dado. Aprendemos a romper cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Aprendemos que temos uma raiz e de que podemos ir forjando em nós a identidade Sem Terra. Aprendemos a sonhar com os pés no chão e a ir construindo historicamente um projeto. Aprendemos a resistir contra a ideologia do capital e a violência do latifúndio. Aprendemos a cultivar os valores fundamentais do ser humano que se assume como lutador e lutadora do povo. Aprendemos a festejar as vitórias, por pequenas que sejam, e a examinar as derrotas para aprender com elas. Aprendemos a construir caminhos que forjam o novo e nos educam. Aprendemos que podemos e temos o direito de aprender.

Este Caderno de Educação é **produto de um esforço de muitos** companheiros e companheiras, educadores e educadoras do povo, forjado a partir: da histórica caminhada do povo Sem Terra nesta terra Brasil, marcada por quase 500 anos de latifúndio, de 20 anos de MST como organização de camponeses na luta pela terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade; de sua prática educativa em Educação de Jovens e Adultos em acampamentos e assentamentos; da experiência de outros e de conhecimentos científicos. Ele é resultado de um processo construído coletivamente ao longo de quase 15 anos de trabalho específico com a EJA.

Nele está a nossa **história** de alfabetização como educação humana que está incrustada na história do MST. Faz parte da experiência de um povo que aprendeu a utilizar os seus saberes e o saber acumulado do povo trabalhador para construir caminhos de libertação: a “pedagogia do oprimido” que se liberta na medida em que liberta a terra da cerca do latifúndio e da ignorância que degrada o solo em vez de cuidar do conjunto da natureza; que se deu conta dos aprendizados do movimento da luta e percebe nela a necessidade da educação através da “pedagogia do movimento”; que aprendeu também a ousar ir produzindo uma “pedagogia do MST” por ter percebido que o método de educar é algo que se faz e se refaz durante o caminho.

Nele está também a nossa **concepção** de EJA como um direito de todos, respeitando os sujeitos humanos que dela participam e que vivem no e do campo, e acreditando com firmeza que **sempre é tempo de aprender**. Ela trata da alfabetização como apropriação dos conhecimentos necessários para gerar vida com dignidade, o que inclui formação político-ideológica; organização da base; capacitação para as tarefas da vida.

¹ FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 27.

No Caderno há ainda uma reflexão sobre diferentes **linguagens** e a forma de como nos ir apropriando delas a partir do que já sabemos, aproveitando as nossas “vivências geradoras” e buscando respostas às nossas “necessidades”.

Este instrumento de aprendizado é dirigido para a militância do MST e especialmente para os coletivos estaduais de educação, as coordenadoras e os coordenadores de EJA, e as educadoras e os educadores que atuam nesta frente.

O processo educativo não é apenas responsabilidade do setor de educação. O desafio é ajudar todas as pessoas a perceber que, para o povo avançar, devem se alfabetizar e de que precisam aprender cada vez mais. No fundo, quem de fato é militante não pode admitir que ainda exista em nossa organização gente privada da leitura, da escrita, de fazer contas no papel, do ler de forma crítica a sociedade em que vive: para nós alfabetizar-se, além de um direito, é um dever para com nossa organização, para com o mundo.

Conclamamos a todos e todas a assumir juntos esta tarefa de massificar a alfabetização e ampliar o acesso de nossa base à escolarização.

Bom estudo. Bom Trabalho. Boa interação entre prática e teoria. É com ações concretas que fazemos o mutirão que vai produzindo um Projeto Popular para o Brasil, que nos vai formando como o homem e a mulher nova que sonhamos.

Tão importante quanto conquistar e distribuir terra é democratizar o direito à educação.

Coletivo Nacional de Educação do MST

Outubro de 2003

Parte 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO MST

“A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio (...). A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital.”²

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no MST se dá no bojo da evolução da luta pela Reforma Agrária e de como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desenvolve esta luta. A história do MST se dá no movimento provocado pelos trabalhadores para construir o caminho da história em um rumo que os humanize. Optamos em contar uma breve história de EJA no MST, assumindo os períodos da história do MST³, por sabê-la inserida em um movimento histórico maior e sem a pretensão de contar toda a história.

Vamos apenas contar alguns fatos que marcaram esta caminhada menor, mas não menos significativa.

1. RETOMADA DA LUTA PELA TERRA: 1979 A 1983 (1º PERÍODO)

A luta dos camponeses pela terra sempre esteve presente na história do Brasil.⁴ Há momentos em que o povo está mais bem

organizado e ela aparece com força. Há momentos em que a repressão – seja dos latifundiários, seja do Estado controlado pelos poderosos - é tão forte que ela murcha, quase some, se torna apenas um pavio de vela que ainda fumeja.

Mas, não há repressão que consiga controlar o povo sem-terra todo o tempo e nem em todos os espaços geográficos. A criatividade de povo sempre encontra uma brecha e dela constrói um novo caminho de luta, de resistência.

Assim, após ser duramente massacrada pelo golpe militar de 1964 ela começa a pipocar, de forma desarticulada, na década de 1970, em várias partes do Brasil. A necessidade de sobreviver forja a luta e transforma o sonho de trabalhar a terra sem patrão em ação de cortar a cerca do latifúndio para partilhar a terra e nela fincar as raízes de um projeto de vida para todos.

É difícil saber, quando o fundo da panela esquenta, qual a pipoca que estalou primeiro. É difícil saber, na luta do povo sem-terra qual

²- Ver STÉDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. Brava Gente, Perseu Abramo, 1999, pág. 74.

³ Ver uma breve história do MST em “MST. Construindo o Caminho. São Paulo, 2001”, páginas 53 a 62. Praticamente os mesmos períodos são utilizados para a história do setor de educação em CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento, Vozes, 1997, pág. 29-39.

⁴ Ver FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000 e MORISSAWA, Mitsue. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

foi a primeira ação. Algumas soam mais fortes e se tornam uma semente de novas lutas e um marco da caminhada do povo. Muitos consideram que a semente do MST é plantada de 6 para 7 de setembro de 1979, ainda em plena ditadura militar, na ocupação da Fazenda Macali, no município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul.

Aí se iniciou a gestação do MST, que durou quatro anos e alguns meses, até o seu nascimento em 1984.

Neste período umas das preocupações dos sem-terra era a de colocar os seus filhos e filhas na escola. A educação escolar era uma necessidade das famílias acampadas e assentadas e o desejo delas era que aprendessem a ler e a escrever e, para não serem logrados, fazerem conta no papel. Começam aí as primeiras atividades de educação de crianças que temos notícia: foi no acampamento de Encruzilhada Natalino que iniciou em dezembro de 1980.

Aconteceram também experiências isoladas de alfabetização de adultos, principalmente nos acampamentos. Foram articuladas a pedido de pessoas interessadas em aprender, por exemplo, a escrever o nome (tinham uma necessidade pessoal) e pressentiam que não bastava apenas “terra para quem nela trabalha”. Elas eram organizadas pelas forças que se somavam na articulação dos sem-terra, a saber: igrejas e o movimento sindical, chamado combativo, que também ousava sair do controle do Estado. Envolviam-se estudantes e religiosos dispostos a colaborar (trabalho voluntário). O método era extraído da experiência da educação popular, fortemente marcado por Paulo Freire, especialmente pela “Pedagogia do Oprimido”.

Aconteceram iniciativas de alfabetização de jovens e de adultos, mas como experiências localizadas, geralmente de pouca duração, desarticuladas entre si e do conjunto do Movimento que se gestava. Temos notícias destas tentativas no acampamento de Encruzilhada Natalino, em 1981⁵, no Rio Grande do Sul.

2. SURGIMENTO DO MST: 1984 A 1989 (2º PERÍODO)

O MST é fruto do processo histórico de resistência dos camponeses brasileiros que tiveram a oportunidade de socializar as suas experiências e ousaram unir as suas forças em uma luta comum.

Sem-terra oriundos de vários estados se reúnem em Cascavel, Paraná, e fundam o MST em janeiro de 1984, clamando por “terra para quem nela trabalha” e vive. Alguns estados, como o RS, já o haviam fundado a nível estadual em dezembro de 1983. O MST realiza o seu 1º Congresso em Curitiba, Paraná, em janeiro de 1985, chamando a atenção da sociedade de que “sem reforma agrária, não há democracia” e de que a “ocupação é a única solução” para forçar a implementação da reforma agrária em nosso país.

O corte da cerca do latifúndio, com a sua ocupação pelos sem-terra, já era uma forma de luta e, ao mesmo tempo, um processo pedagógico que gestava novos sujeitos sociais e a identidade Sem Terra.

O enfrentamento da cerca da escolarização já não era apenas uma necessidade das famílias que queriam o acesso a escola para os seus filhos. As famílias já entendiam que a educação é um direito: mais um direito a ser

⁵ Cf. CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra, 2ª ed., Vozes, 2000, nota 166, pág. 171

conquistado, começando assim a luta pela escola na luta pela terra. Em 1983, em Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, inicia a primeira escola em um assentamento⁶. Em 1984, no Espírito Santo, temos também escola em assentamento⁷.

Ao mesmo tempo, as educadoras que estavam acampadas percebem a educação também como uma tarefa a ser por elas realizada ainda dentro do acampamento. Surge aí o trabalho com as crianças no acampamento da Anoni (1985), no Rio Grande do Sul, e a luta por escola ali é reconhecida pela rede só em 1987⁸. Hoje a prática de educação fundamental nos acampamentos deste estado é chamada de “Escola Itinerante”.

Em julho de 1987 acontece o 1º Encontro Nacional de Professores de Assentamento, em São Mateus, no Espírito Santo, com a participação de professores de sete (7) unidades da federação⁹. Este encontro é a semente do Setor de Educação do MST e deixou algumas marcas: a decisão do MST de lutar por escolas (o sonho era garantir a escolarização de 1ª a 4ª série para todas as crianças); o jeito de fazer esta luta (assumindo a condição de sujeitos que lutam por um direito); a constituição de equipes de educação compostas pelas professoras e pessoas da comunidade acampada ou assentada mais sensíveis a esta questão (reflexão do método das aulas a partir das contribuições da educação popular); e o início da discussão sobre que escola interessa aos Sem Terra (o que queremos com as escolas dos assentamentos e como organizar estas escolas). A luta por escola ganha

força, mas não por qualquer escola: queremos uma escola diferente.

Continuam as experiências isoladas de alfabetização de jovens e adultos. O que os desperta é o trabalho com as crianças dentro dos acampamentos, a consciência de mais um direito a ser conquistado e a existência do Jornal Sem Terra (desde 1981) e dos cadernos de formação do MST (desde 1984) como instrumentos de formação. Continua a alfabetização de jovens e adultos no jeito do período anterior: um exemplo é o do acampamento de Erval Seco (em 1984), no Rio Grande do Sul.

3. CONSOLIDAÇÃO DO MST: 1990 A 1994 (3º PERÍODO)

Neste novo período, o enfrentamento da cerca do analfabetismo no MST se dá em duas linhas, mas seguindo sempre no mesmo caminho: na linha política a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização/educação de jovens e adultos; e na linha pedagógica com o processo de elaboração de uma proposta própria de educação de jovens e adultos do MST.

Ele começa com um passo importante: a formação de educadores. Em janeiro de 1990 inicia a primeira turma do Curso de Magistério (hoje Normal Médio) próprio para a titulação de professoras e professores do MST para as escolas de assentamento. Pela demanda, começa com duas turmas.

Em janeiro de 1991 inicia um Curso para preparar monitores para um projeto de alfabetização nos assentamentos do MST, no

⁶ Cf. CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento, pág 30.

⁷ Cf. CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra, nota 145, pág. 154, citando PIZETTA, Adelar. Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo. Dissertação de Mestrado, 1999.

⁸ Cf. CALDART, R. S. Educação em Movimento, nota 14, pág. 32.

⁹ ES, RS, SC, PR, MS, SP e BA.

Rio Grande do Sul. O curso tinha duas etapas havendo entre elas um levantamento da realidade do analfabetismo nos assentamentos.

O curso de monitores fez parte de um **Projeto de Alfabetização do MST-RS** que durou até 1993 (financiado pelo convênio entre o ICSFA – Instituto Cultural São Francisco de Assis e o MEC e projetos com outras entidades como a Cáritas e a AEC – Associação de Educação Católica) e que envolveu 100 turmas de alfabetizando, por um período de pouco mais de dois anos. Seu lançamento acontece em 25 de maio de 1991, no Assentamento Conquista da Fronteira, Hulha Negra, então município de Bagé, com a presença do próprio Paulo Freire, para “um dia de debate sobre a educação popular e a reforma agrária (...) e abertura oficial da Campanha de Alfabetização”¹⁰. Ali Paulo Freire nos disse: *...esta tarde é o começo de algo que já começou. Começou até no momento mesmo das primeiras posições de lutas que vocês assumiram, mas essa tarde marca o começo mais sistematizado, de um novo processo ou de um desdobramento do primeiro, de um grande processo da luta que é um processo político, que é um processo social e que é também um processo pedagógico. Não há briga política que não seja isso. Mas o começo mais sistemático a que me refiro que hoje se inicia, tem a ver exatamente com dois direitos fundamentais, entre outros, mas dois direitos fundamentais que poucos têm e pelos quais temos que brigar. O direito a conhecer, a conhecer o que já se conhece, e o direito a conhecer o que ainda não se conhece*¹¹.

Era a primeira experiência reconhecida pela abrangência (caráter massivo) e levou à discussão sobre a necessidade de superar o analfabetismo nos Assentamentos e Acampamentos do MST. Ele se inspirava principalmente na pedagogia e metodologia dos ensinamentos e da prática de Paulo Freire, trazidos para a vida dos Assentamentos e Acampamentos, e articulados com a etnomatemática¹² porque “na pesquisa que a gente fez nos assentamentos e nos acampamentos em que a gente esteve se pode perceber as deficiências que existem entre nossos companheiros. Então, a gente percebeu que os companheiros assentados precisam mesmo é da matemática. Eles buscam a matemática como se buscassem o remédio pra uma ferida. Porque eles sabem onde é que está o furo da bala, pelo lado que eles são explorados”¹³. Para nós “as matemáticas” fazem parte da alfabetização.

Em fevereiro de 1991 sai o **Documento Básico do MST**¹⁴ contendo as linhas políticas de nossa atuação. O setor de educação está voltado para as escolas que devem ser transformadas em instrumentos de transformação social e de formação de militantes, preparando as pessoas para participarem crítica e criativamente do processo de transformação da sociedade. E apresenta os seguintes princípios pedagógicos: a) Ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; b) integrar a escola na organização do assentamento; c) formação integral e sadia da personalidade; d)

¹⁰ Cf. convite.

¹¹ Cf. transcrição da fala de Paulo Freire durante o ato.

¹² A etnomatemática visa grudar a educação matemática na cultura, a saber, ela leva em consideração os saberes matemáticos desenvolvidos pelas pessoas e repassados através das gerações (uma matemática popular), com uma lógica diferente da matemática ensinada na escola.

¹³ Depoimento de Monitor registrado em MST – Caderno de Educação nº 5, pág. 1.

¹⁴ MST. Documento Básico do MST, pág. 50-53.

prática da democracia como parte essencial do processo educativo; e) professor como sujeito integrado na organização e interesses do assentamento; f) escola e educação devem construir um projeto alternativo de vida social; g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento.

Entre as orientações está: “desenvolver programas de alfabetização de adultos e jovens que não tiveram acesso à escola em idade própria, garantindo também, programas pedagógicos adequados aos nossos princípios”.

Em julho de 1991 é publicado o “**Caderno de Formação nº 18: O que queremos com as escolas dos assentamentos**”. A sua apresentação nos lembra de que “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de sua organização coletiva”; afirma que a história da educação no MST “é uma caminhada feita de teimosia (...) Às vezes juntos, às vezes cada um do seu jeito e com as condições de cada momento”, reconhece que “muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas (...) construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola”, enfim, de que “estamos aprendendo muitas lições” nos então 10 anos de caminhada e convoca a todos a romper com a concepção de só ficar em sala de aula e ousar organizar o setor de educação e “romper com as cercas de mais um latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura”. A resposta à afirmação do título (que é ao mesmo tempo pergunta) é que a escola: prepare lideranças e militantes do MST e não só do MST (sejam lutadores do povo, se dirá mais tarde); mostre a realidade

do povo trabalhador, da roça e da cidade, e o caminho de como transformar a sociedade e já insira os sujeitos da escola neste processo; e pense como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo a partir dos assentamentos, pois o novo já deve começar agora (ir produzindo uma revolução cultural, se dirá mais tarde)¹⁵. Destacamos:

- Como fruto da prática e da reflexão feita pelas pessoas envolvidas neste processo (professores, pais, lideranças e educandos) são forjados os nossos (do MST) **objetivos** das escolas dos assentamentos, a saber: 1) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2) Ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3) Construir o novo; 4) Preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5) Ensinar a realidade local e geral; 6) Gerar sujeitos da história; e 7) Preocupar-se com a pessoa integral.
- Foram forjados também os **princípios pedagógicos** do MST, a saber: a) Todos ao Trabalho; b) Todos se organizando; c) Todos participando; d) Todo o Assentamento na Escola e toda a Escola no Assentamento; e) Todo o ensino partindo da prática; f) Todo professor é um militante; e g) Todos se educando para o novo em uma escola séria, mas também alegre onde se educa “sujeitos, cidadãos, militantes, criadores do novo que teimosamente, sempre surge ...”¹⁶
- E nele já se fala nos “temas geradores”, como uma forma de fazer o ensino partindo da realidade, assim definido “problemas que são tirados da realidade do grupo (...) e que se transformam em assunto para o estudo e o trabalho integrado entre as várias

¹⁵ MST – Caderno de Formação nº 18., pág. 5.

¹⁶ MST – Caderno de Formação nº 18, pág. 21.

disciplinas de um curso (...) tema que tem relação direta com a vida prática¹⁷. A outra forma é garantir a relação “prática-teoria-prática” pois o resultado da reflexão deve levar a transformar a realidade de nossa vida, isto é, a uma prática concreta.

O aprendizado e as deficiências deste Projeto de Alfabetização no RS denominado de “Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos” e de outras iniciativas voluntárias, ainda que pequenas, de alfabetização de jovens e adultos que estavam acontecendo em outros estados, levam o MST a organizar uma brigada de elaboração sobre alfabetização de jovens e adultos, na **I Oficina de Capacitação Pedagógica** do Coletivo Nacional de Educação, realizada em Presidente Prudente, em São Paulo, de 03 a 12 de novembro de 1992. Esta brigada reflete sobre o problema da “descontinuidade” das iniciativas, procura superar as confusões entre “trabalho de base ou formação política e alfabetização” e inicia a elaboração do primeiro texto de discussão e estudo (futuro Caderno de Educação nº 3) que é a construção coletiva das experiências dos processos e ações criativas desenvolvidas por educadores de jovens e adultos.

Em 1993, é sistematizada a experiência do Rio Grande do Sul a partir de duas questões: “Como foram organizadas as turmas?” e “Como se fazia a alfabetização?”. Neste mesmo ano, o texto elaborado pela brigada nacional é estudado nos estados pelos coletivos de educação envolvidos no processo. Muitas destas pessoas fazem esta discussão com os seus próprios educandos. O retorno deste material, com os seus correspondentes acréscimos e contribuições, é novamente trabalhado: assim começa a ser gestada a proposta de alfabetização de jovens e adultos do MST.

O 1º Seminário Nacional de EJA:
“Como fazer alfabetização de jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos” acontece no alojamento do MST, hoje Centro de Formação Roseli Nunes, em São Paulo, capital, de 15 a 16 de novembro de 1993, onde o texto é retomado. No decorrer deste seminário, do qual participam especialistas em alfabetização, há um debate sobre a concepção de alfabetização de jovens e adultos entre eles, que nos deixa apenas “olhando”. Este seminário é um marco importante na discussão e elaboração da proposta, no conhecimento da realidade dos Sem Terra que não dominam o uso do código da leitura e da escrita e das dificuldades que passam. Aprofunda-se o que significa esta realidade do analfabetismo, as possibilidades de se ter companheiros Sem Terra dos seus próprios Acampamentos ou Assentamentos como educadores. Ousa-se, ainda, acreditar que também os coordenadores dos educadores teriam que viver o processo de alfabetização / educação de jovens e adultos.

Entre 10 e 27 de janeiro de 1994 acontece o **Curso de Pedagogia**, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Nele, a Brigada de EJA percebe a necessidade de se trabalhar a “didática da linguagem” e a “educação matemática”, plantando assim a semente dos Cadernos de Educação nº 4 e nº 5.

Finalmente, em abril de 1994 é publicado o primeiro caderno de EJA. Ele é o **Caderno de Educação nº 3 – Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar**. Nele esta sistematizada a maneira de iniciar o processo de alfabetização, como organizar o primeiro encontro, o trabalho dos monitores, enfim, a “nossa concepção e os nossos princípios de como organizar o processo de alfabetização, com os companheiros assentados e acampados

¹⁷ MST – Caderno de Formação nº 18., pág. 22 e 18.

que ainda não dominam a linguagem escrita”¹⁸, e a sua continuidade na pós-alfabetização. Destacamos:

- A introdução nos desafia a “superar o analfabetismo na base do MST” e a “dominar o conhecimento que foi forjado ao longo dos anos” e é negado para quem foi e está excluído da escola. Os jovens e a matemática fazem parte deste processo.
- A concepção liga alfabetização à arte de saber registrar no papel o que já sabe (texto e conta) e de ler os registros e por isto precisa dominar pelo menos os códigos utilizados pela sua cultura, e assim ir ocupando o “latifúndio” do saber. Propõe um processo de alfabetização que parta da organização das pessoas (concretização de um direito); parta da necessidade concreta delas (uma bula de remédio, por exemplo) em vez de partir de fonemas, sílabas ou das palavras mais faladas. Propõe a alfabetização dentro do Movimento Popular, vinculada aos interesses da classe trabalhadora e aos princípios do MST (sejam organizativos, políticos ou pedagógicos). Apresenta-se como uma proposta e método DO Movimento Popular (forjado por ele, se assumindo como sujeito, na mesma intuição da pedagogia do oprimido) e não PARA o Movimento Popular (sendo um beneficiário de uma ação que vem de fora), mesmo que bem intencionada (queira libertar o povo). Afirma que “para quem é militante do MST se alfabetizar é um dever” e assim contribuir para o avanço da organização, pois ela é também um trabalho político-ideológico, e cabe ao conjunto do MST criar as condições para que todos

possam conquistar o direito de ser alfabetizados.

- A “alfabetização não é apenas uma campanha (...) é um processo (um movimento, diríamos hoje) para capacitar as pessoas para dominar um determinado código”, a saber, a linguagem escrita, as expressões simbólicas e corporais. “Este processo de capacitação só é possível quando se parte das reais necessidades dos analfabetos e da classe trabalhadora, a partir do MST. A finalidade é dar acesso aos trabalhadores excluídos da vida escolar ao conhecimento acumulado pela humanidade, partindo do concreto e próximo (a necessidade) até chegar ao geral e distante. Essa apreensão os torna sujeitos pessoais e coletivos do processo histórico onde estão inseridos”.
- Prefere falar em alfabetizado (afirmação) a definir analfabeto (negação): “Sem Terra alfabetizado é alguém que escreve bilhete, que lê Jornal e os documentos do MST, que decifra e preenche questionário, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto em ler livros e busca o conhecimento técnico, sabe falar em público e, além disso, que sente o coração bater mais forte por causa da mística (que ajuda a construir uma identidade e a pertença ao MST, poderíamos acrescentar) e continua a sonhar e a construir uma sociedade sem exploradores e explorados”.
- Convida todo o assentamento a se envolver neste processo e coloca, na época, como rumo da alfabetização (princípios fundamentais) os objetivos vigentes do MST: 1) Que a terra só esteja nas mãos de

¹⁸. Caderno de Educação nº 4, pág. 2.

quem nela trabalha; 2) lutar pela Reforma Agrária; 3) lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados; 4) ser um movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical, para conquistar a reforma agrária; 5) organizar os trabalhadores rurais na base; 6) estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; 7) dedicar-se à formação de lideranças e a construir uma direção política dos trabalhadores; e 8) articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina.

- Retoma os princípios pedagógicos das escolas (Caderno de Formação nº 18), adaptando-os: a) Todos ao trabalho; b) Todos se organizando; c) Todos participando; d) Todo o assentamento no grupo de alfabetização e todo grupo de alfabetização no assentamento; e) Todo o ensino partindo da prática (necessidade); f) Todo monitor é um militante; e g) Todos se educando para o novo.
- Apresenta os objetivos da alfabetização, também adaptados / concretizados (Caderno de Formação nº 18): 1) Ensinar a ler, escrever e calcular no papel a realidade; 2) Ensinar fazendo, isto é, pela prática ou a partir de necessidades reais dos alfabetizando e do Movimento; 3) Construir o novo que começa nas novas relações e termina em sua sociedade sem exploradores e sem explorados; 4) Preparar igualmente para o trabalho manual (especialização da mão-de-obra) e intelectual; 5) Ensinar a realidade local e geral; 6) Gerar sujeitos da história a partir de sujeitos do processo de alfabetização; e 7) Preocupar-se com a pessoa integral e com o coletivo.
- Chama a atenção para a necessidade de diagnóstico, e mais de um, e de envolver o conjunto do assentamento. Nesta época se

fala em fazer uma “campanha” para começar um processo de alfabetização (hoje chamamos de mobilização). Chama a atenção para ter um momento de registro em cada encontro (escrever se aprende escrevendo, alerta o texto).

- Fala também sobre o planejamento dos encontros (aulas) e apresenta os “temas geradores”, entendidos como “assuntos ou questões elaboradas a partir da análise dos principais problemas da realidade” como “uma das alternativas para tornar o ensino mais significativo e voltado à realidade dos assentados”, o que acabou levando a dois limites: de “uma alternativa” entre outras passa a ser “a alternativa” (não foi apresentada outra) e as “necessidades reais” passam a ser “assuntos”, isto é, apenas “temas” que vão perdendo a sua força geradora de produzir o novo.
- Convida a uma avaliação permanente: do processo de cada alfabetizando, do trabalho dos monitores e de como estão se dando os encontros (aulas).
- E no final aponta rapidamente para uma nova fase: a pós-alfabetização que deveria acontecer através dos “círculos de cultura”, que deveriam se reunir periodicamente para: troca de saberes; ler e interpretar textos (jornais, textos políticos do MST, textos técnicos), escutar e analisar noticiários de rádio. Já sem monitor, coordenado por eles mesmos. Sinal de que “o latifúndio do conhecimento se tornou roça coletiva”.

Em setembro de 1994 é publicado o **Caderno de Educação nº 4** – “Alfabetização de Jovens e Adultos: didática da linguagem”. O desafio é o como alfabetizar, a saber, o como traduzir a concepção de alfabetização do caderno anterior para a prática da sala de aula. Ele tem por objetivo entrar mais no miúdo do processo de alfabetização e pós-alfabetização,

ou seja, no jeito de ajudar alguém a aprender a ler e a escrever, desenvolvendo a linguagem de forma motivadora e atraente, para que os jovens e adultos descubram a importância e o prazer de ler, de escrever, se conhecer a realidade através do mundo escrito¹⁹. Nele está sistematizada a produção de elementos didáticos em torno de como se realiza o processo de alfabetização. Pauta-se pela questão: Como trabalhar a leitura e a escrita dentro de nossa proposta? Todo o leque de elementos ali contidos nutre-se da contribuição teórica de Paulo Freire, Vygotsky e Emilia Ferreiro, preferencialmente, mas também de outros educadores. Este caderno significou uma ferramenta importante e prática para os educadores e coordenadores na caminhada das turmas de EJA nos Assentamentos e Acampamentos.

E em dezembro de 1994 é publicado o **Caderno de Educação nº 5 – “Alfabetização de Jovens e Adultos: educação matemática”**, tentando levar os ensinamentos da etnomatemática²⁰ para a sala de aula, nos ajudando a interpretar a realidade matematicamente. É um texto que nasce do trabalho interativo entre uma pesquisadora, a professora universitária Gelsa Knijnik, e os educadores que desenvolviam práticas de alfabetização, coordenados pelo setor de educação do MST: é um fruto importante do diálogo na construção de princípios no trabalho de calcular, conhecer e explicar a realidade na alfabetização / educação de jovens e adultos.

Como estes materiais, fruto de experiências e de um trabalho coletivo, são sistematizados pela frente de produção de materiais, equipe que havia assumido a tarefa

de sistematizar a nossa pedagogia, achávamos estar preparados para tocar o trabalho em frente.

Em 1994, também, o MST é convidado a participar da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no MEC, ligada à Secretaria da Educação Fundamental (SEF). Esta comissão foi extinta dois anos depois, sem na prática ter exercido influência na política do MEC.

Estamos conhecendo bem o terreno que tem que ser plantado e vamos tendo o perfil do que tem que ser a EJA, essa roça, entre assentados e acampados. Temos clareza de que exige uma caminhada conjunta entre educandos, educadores e coordenadores, porque é no caminho que acontecem as relações fundamentais do aprendizado dos primeiros, não como alguém que vai se apropriando de conteúdos soltos ou neutros, mas sim como pessoas que crescem em múltiplas dimensões das suas vidas também pela relação permanente com educadores. É este processo que vai permitindo definir os princípios pedagógicos e a concepção da alfabetização dos jovens e adultos do campo. Todos vão construindo o processo organizativo, que envolve as turmas, as brigadas de educadores e educadoras, as coordenações estaduais.

Assim, a proposta de alfabetização / educação de jovens e adultos vai nascendo das experiências que vão sendo implementadas e da luta para projetar a continuidade desse trabalho que faz parte do desenvolvimento integral dos Assentamentos e Acampamentos.

¹⁹. Cf. Caderno de Educação nº 4, pág. 2.

²⁰. A etnomatemática estuda os “jeitos” matemáticos desenvolvidos nas culturas dos diferentes povos.

4. ENFRENTAMENTO DE CLASSE: 1995 A 2002 (4º PERÍODO)

A conjuntura muda: neste período o MST debate “que reforma agrária queremos”²¹ e a luta pela reforma agrária passa a ser defendida como uma luta de todos, isto é, do conjunto da sociedade (1995); passa pela construção de um projeto popular para o Brasil²² (a partir de 1998), pela articulação dos pequenos do campo em lutas conjuntas através da Via Campesina²³, para se tornar uma luta por um Brasil sem latifúndio (2000).

Neste período começa a ficar mais clara a bandeira geral de luta pela educação do MST: ajudar a garantir o direito de todos à escolarização, e através dela, viabilizar com mais qualidade, a formação política e técnica demandada hoje pelo contexto de atuação do MST.

Em janeiro de 1995 é publicado o **Caderno de Educação nº 6** – Como fazer a escola que queremos: o planejamento. Esta coleção é de todas as frentes do Setor de Educação e EJA é uma delas. Os monitores / educadores tomam como referência este caderno que era voltado para o planejamento das escolas de Educação Fundamental e o utilizam para preparar as aulas de alfabetização de jovens e adultos, especialmente os Anexos I e II, a saber: diagnóstico da realidade (sugestão de roteiro) e exemplo de plano de aula. Isto em alguns lugares ajudou, mas em outros começou a engessar os encontros (aulas).

Passou-se por muitas dificuldades na continuidade da alfabetização, mas não se recuou na luta para tornar real o direito à educação para os trabalhadores da reforma agrária. Na educação a estratégia é massificar a EJA e já temos clareza de que não conseguiremos isto sozinhos. Começam a acontecer convênios e parcerias que deslancham o processo de alfabetização / educação. Ainda em 1995 é feito um convênio do MST com a Universidade Federal de Sergipe (UFSE)²⁴ para trabalhar com alfabetização nos acampamentos e assentamentos deste estado. No mesmo ano acontece uma nova conquista no Paraná: um convênio entre o MST e a Secretaria de Educação do Paraná para formação de 100 turmas de alfabetização, sendo os educadores escolhidos entre os Sem Terra.

Em julho de 1995 é publicado o **Programa de Reforma Agrária do MST** que entre as características da reforma agrária necessária indica “o desenvolvimento social” e nele a “alfabetização de todos, jovens e adultos”²⁵.

Nesse período, em um dos encontros do coletivo nacional de educação do MST, criamos o lema do trabalho de alfabetização / educação de jovens e adultos nos Assentamentos e Acampamentos. Pretendemos, na forma do MST, contribuir na mobilização dos educandos para defenderem seu direito ao estudo e ao mesmo tempo contrapor-se à visão fatalista de que “papagaio velho não aprende mais a falar”. Desde então, afirmamos que “Sempre é tempo de aprender”. O grito vem

²¹ Cf. MST, Caderno de Formação nº 23. Programa de Reforma Agrária. São Paulo: 1995.

²² Trabalho de base deslanchado pela Consulta Popular a partir de dezembro de 1997, em Itaici, SP.

²³ A Via Campesina existe desde 1992.

²⁴ Primeira Universidade brasileira a assumir uma parceria com o MST para realizar alfabetização (EJA) nos acampamentos e assentamentos.

²⁵ Caderno de Formação nº 23, pág. 26.

primeiro do Paraná, mas seu eco foi se espalhando por todo o país. A sensibilidade do artista transforma o grito em poesia que traduz a concepção em verso e a faz canção do MST. Os educadores a entoam como “Hino da EJA”.

*Quem é que tem interesse em
participar,
quem é que se prontifica para
ensinar
está lançado o desafio e o refrão
vamos cantar:
sempre é tempo de aprender,
sempre é tempo de ensinar.*

Quando criança nos negaram
esse saber, depois de grande
vamos pôr os pés no chão,
há quem não sabe o dever de
repartir, todos na luta pela
alfabetização.

Jovens e adultos lápis e papel
na mão, unificando educação e
produção, num gesto lindo de
aprender e ensinar, se
educando com palavra e com
ação.

Na nossa conta um mais um
tem que crescer, a liberdade vai
além do ABC, um conteúdo
dentro da realidade, vai
despertando o interesse de
saber.

Em 27 de julho de 1996, em Santos, SP, durante a última etapa da Turma 5 do Curso Magistério do MST acontece um debate sobre a necessidade de combinar alfabetização com capacitação técnica. Ali se definiram algumas linhas de trabalho, a saber: superar o analfabetismo na nossa base; garantir a diplomação (certificação) como um estímulo para a continuidade dos estudos; incorporar a

alfabetização nos cursos prolongados do MST; vincular a alfabetização com as escolas nos assentamentos e acampamentos (os professores podem ser monitores em outro turno); alterar nomenclatura (passar de alfabetização de jovens e adultos para educação de jovens e adultos: EJA); reestruturar o setor de educação por frentes de trabalho sendo a EJA uma das frentes; e aprofundar o como fazer alfabetização.

Também em julho de 1996 é publicado o Caderno de Educação nº 8: **Princípios da Educação no MST**, que apresenta os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos. Eles são balizas para o trabalho de educação, forjadas pela nossa prática desenvolvida a partir do Caderno de Formação nº 18, e valem para todas as frentes, inclusive EJA.

- São princípios filosóficos: 1) educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculado ao movimento social, aberta ao mundo, para a ação e aberta para o novo; 2) educação para o trabalho e a cooperação; 3) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) educação com / para valores humanistas e socialistas; e 5) educação como um processo permanente de formação / transformação humana.
- São princípios pedagógicos: 1) relação entre prática e teoria; 2) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) a realidade como base da produção do conhecimento; 4) conteúdos formativos socialmente úteis; 5) educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) vínculo orgânico entre processos educativos e processos formativos; 7) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) gestão democrática;

10) auto-organização dos / das estudantes;
11) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores / das educadoras; 12) atitude e habilidades de pesquisa; e 13) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Em agosto de 1996, o MST conquista o 1º convênio com o MEC - Ministério de Educação, Cultura e Desporto (que durou até junho de 1997), através da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), para desenvolver o processo de EJA com 500 turmas: previa a formação de 500 monitores, a maioria dos quais necessitava capacitar-se para assumir as turmas de EJA com a competência que exigimos, e material. Este convênio, somado a outros convênios e parcerias em nível de estados e com as universidades possibilitou um impulso maior. Já nos tínhamos dado conta de que existia nos acampamentos e assentamentos uma “imensa maioria de jovens e adultos não escolarizados” e de isto exige “uma resposta organizada”. “A intenção é a de construir, de fato, um Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária, multiplicando aos poucos as turmas de alfabetização e chegando à escolarização de 1º grau, começando pela dos próprios monitores, que na maioria dos casos têm uma escolaridade interior à 8ª série”.²⁶

Em dezembro de 1996, o MST-PR publica o I Caderno de Orientação para os Monitores de Educação de Jovens e Adultos (Ciências, Português e Linguagem, Matemática, Geografia e História).

Nesta época o coletivo nacional de educação se organiza em comissões específicas por frentes de trabalho e uma delas era a

comissão de EJA para coordenar esta ação nacional, provocada pelo convênio com o MEC. O trabalho desenvolvido permite aos coletivos estaduais e coletivo nacional enxergar as grandes necessidades e os desafios para que o projeto fosse além da alfabetização.

Toda esta inquietação traz a urgência de realizar o 2º Seminário Nacional de EJA, que acontece em Cajamar, SP, de 01 a 08 de março de 1997. Neste momento estamos com aproximadamente 8.000 alfabetizando e 600 monitores. Seu caráter não é mais discutir a alfabetização nem o que significam as limitações em convênios periódicos. Queremos, sim, encontrar respostas à necessidade de fazer de nossa prática educativa um processo formativo que envolva a alfabetização e a escolarização de toda nossa base social.

- Estamos preocupados com a formação dos coordenadores de EJA, a escolarização dos monitores, e com políticas públicas de EJA (certificação, financiamento, entre outras); também com a relação entre alfabetização e militância dos monitores.
- Percebemos que o avanço de EJA depende de 4 pilares, a saber: a formação da equipe interna (monitores e coordenadores); o envolvimento do conjunto do MST; apoios externos (ter convênios e parcerias); e exigência dos direitos (frente ao estado).
- Compreendemos que nossa prática política e pedagógica com as turmas de EJA não é só trabalho de alfabetização. É “Educação de Jovens e Adultos” e passamos a assumir de fato esta denominação. Levamos em conta as seguintes razões: “para entrar em sintonia de linguagem com os demais

²⁶. Cf. CALDART, R. S. Educação em Movimento, pág. 37.

esforços nesta frente que estão acontecendo hoje no mundo inteiro; para alertar a nós mesmos que, embora a nossa prioridade atual seja a alfabetização propriamente dita, há outros passos a dar no campo da pós-alfabetização e da escolarização de jovens e adultos de nossos assentamentos e acampamentos”,²⁷ a concepção e entendimento de que a educação é um processo de formação humana, através do diálogo, para aprender a aprender da vida em coletivo e da realidade do campo, para entender que o MST é nossa maior escola e que o coletivo é nosso maior educador. Assim, a pós-alfabetização começa a passar da idéia dos “círculos de cultura”, organizada pelo MST fora da rede (Caderno de Educação nº 3), para a necessidade da escolarização.

- Debates a função e o papel dos educadores, dos coordenadores e dos grupos de apoio ao trabalho de EJA no MST, e sistematizamos as responsabilidades definidas para os educadores e educadoras, coordenadores e coordenadoras, redigindo o esboço da Cartilha do Coordenador, material que passa a ser um subsídio no processo orgânico e pedagógico de desenvolvimento da EJA.
- Realizamos um balanço pedagógico e metodológico que nos permitiu elaborar uma proposta de diagnóstico e um texto sobre a avaliação do processo.
- Também foram escolhidas as experiências a serem socializadas no I ENERA.

Em abril de 1997 Paulo Freire escreve uma carta pedagógica intitulada “Do direito e

do dever de mudar o mundo²⁸” e nela diz, emocionado pela Marcha que, vinda de diferentes partes do país, chegou no dia 17 deste mês em Brasília:

O Movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso.

O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está.

Se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história”, da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje

²⁷. Cf. CALDART, R. S. Educação em Movimento, Nota 19, pág. 37.

²⁸. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação, UNESP, 2000, pág. 53-63.

é “pouca conversa, menos política e só resultados”, se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada.

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país, devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.

Infelizmente, em 02 de maio de 1997 veio a falecer aquele que há muitos anos já havia intuído que o povo vai forjando o seu jeito de se educar e de transformar o mundo; e que é exatamente esta a Pedagogia do Oprimido. O MST se reconhece bebendo nesta mesma fonte.

Logo após a Marcha dos Sem Terra, ainda em abril, acontece em Brasília a Assembléia dos Lutadores do povo. Nela surgiu a expressão “educadores do povo”.

O 1º Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária – 1º ENERA, acontece entre 28 e 31 de julho de 1997, no campus da Universidade de Brasília (UnB). Neste Encontro se dá uma socialização de experiências por frente e a EJA é uma delas.

O ENERA gera alguns frutos, entre eles:

- Palavra de ordem: Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade. Assumindo com mais força a educação como um direito a ser construído e conquistado.
 - A presença de educadores e especialistas de educação que captaram o que estava acontecendo no MST. Perceberam que ali havia um campo de trabalho que tinha tudo a ver com a sua atividade pedagógica e a sua concepção de educação e decidiram se somar nesta empreitada e contribuir nas linhas de trabalho do Movimento, entre elas a Educação de Jovens e Adultos, bem como a formação de educadores e a elaboração de material.
 - A proposta de um fundo governamental para financiar a educação nas áreas de reforma agrária em 1997, e oficialmente implementado como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA em 1998, que viabiliza ações educacionais através de parcerias entre Movimentos Sociais e Universidades com o governo federal.
 - A idéia de se fazer um encontro com outras experiências de educação do campo que culminou na Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- No 1º ENERA, no grupo de trabalho de EJA se apresentam oito práticas selecionadas pelos encontros estaduais, vindas dos estados de PE, SP, PR, ES, MA, SE, SP e CE. Entre os debates destacamos:
- A tarefa de EJA é “romper com a cerca do latifúndio do conhecimento”: é formar cidadãos. O desafio é transformar os acampamentos e assentamentos em território livre do analfabetismo.
 - Todos falaram em leitura, escrita e cálculo.

- O desafio do financiamento para a formação de monitores / educadores e para a infraestrutura. É preciso ter os meios necessários, mesmo sabendo que educação de pobre se faz com jeito pobre. Temos que lutar pelas condições e, ao mesmo tempo, temos que ir fazendo com as condições que nós temos. Precisamos fazer parcerias, mas elas devem ser bem transparentes (recursos administrados em conjunto).
- A organização do espaço da sala de aula (a disposição das carteiras, por exemplo) reflete a visão de mundo e de sociedade que nós temos. As salas de EJA devem ser “um espelho” para o assentamento ou acampamento.
- A necessidade de sermos criativos para superar os limites: Pernambuco construiu carteiras de lata, por exemplo.
- A preocupação com a ligação entre a teoria e a prática e a “interdisciplinaridade”.
- Aprofundar o papel das Universidades junto ao MST: nos vêem como “beneficiários” e pensam que só eles é que sabem (tensão entre o “do” e o “para”). O projeto político garante a diferença.
- O questionamento de chamarmos o educador de “monitor”. Paulo Freire chamava de “animador popular”.
- A formação se dá no processo. Só curso não adianta. As pessoas têm idéias diferentes do que é aprender, ensinar e como alfabetizar: se isto não fizer parte do debate a prática não muda. Elas têm de aprender a fazer as coisas (tocar o encontro), ser autônomos.
- Há limites no planejamento: ele às vezes é feito e não executado. Na hora da elaboração são impostas idéias sem levar em conta a realidade e o que o “monitor” pensa sobre isto. O tema gerador deve representar a voz dos alfabetizandos e é um ponto de partida. Ele deve gerar, criar: gerar o novo, o debate, a consciência política, a ação prática, a luta, e também o aprendizado da língua e do processo como tal.
- Precisamos trabalhar com as hipóteses dos alfabetizandos (há uma variedade de modos de aprender) e utilizar o material produzido por eles. A educação acontece junto com o processo. Aprender é ensinar.
- O rumo das aulas é estabelecido pelos alfabetizandos (suas necessidades).
- Os monitores precisam ser melhor selecionados e ter formação política, pedagógica e didática (técnica), nem que seja ao longo do processo.
- Todos devem estudar: ver como garantir a escolarização dos monitores e dos alfabetizandos.
- Necessidade de uma avaliação contínua do processo: do aprendizado e da participação social. Combinar o que avaliar e como avaliar.
- Não esquecer a subjetividade das pessoas, os sentimentos, as relações cotidianas, a questão humana, que eles têm / são corpo. O lúdico deve ser incorporado. Tratar os educandos e as educandas como adultos.
- Trabalhar para que não haja desistência de alfabetizandos. É preciso fazer um acompanhamento pessoal. Ir conversar com quem desistiu e saber as razões.
- Realizar em maio de 1998 um grande acampamento em Recife, com os monitores de EJA, para discutirmos, estudarmos e para manter viva a memória de Paulo Freire.

Neste debate surgem alguns eixos da EJA, a saber:

- Dar início ao processo com os temas gerados das necessidades dos educandos e educandas e trabalhá-los como oportunidades para achar saídas.
- Ganhar o envolvimento da comunidade assentada ou acampada para organizar a infra-estrutura de funcionamento das turmas e ir construindo a escola na comunidade e a comunidade na escola.
- Trabalhar o novo no processo educativo através de dinâmicas, brincadeiras, diálogos, cantos, celebrações de datas importantes para os Sem Terra, atividades culturais variadas.
- Desenvolver o processo organizativo e formativo das turmas dos educadores, respondendo coletiva e organizadamente às necessidades.

Percebemos que os nossos maiores limites, na época eram (e ainda hoje são):

- A descontinuidade no processo de EJA por falta de recursos e de uma política pública nesta área.
- A falta de uma política de escolarização para os alfabetizados (continuidade e certificação).
- A baixa escolaridade dos educadores.

Estes limites são ponto de discussão entre o MST e as Universidades presentes no I ENERA, ali mesmo. Para dar continuidade a esta discussão acorda-se fazer uma reunião entre esses participantes no dia 02 de outubro de 1997, na Universidade de Brasília, UnB. Nesta reunião de trabalho se fez presente uma equipe do Setor Nacional de Educação, representantes de 7 das universidades que

tinham participado no I ENERA: a de Brasília, as federais de Sergipe, Ceará e Rio Grande do Sul, a UNESP, a UNIJUI e a UNISINOS.

Por outra parte, uma conquista importante, também fruto do ENERA é o convênio com a UNESCO para dar continuidade ao trabalho de EJA e para preencher os vazios que os outros convênios tinham deixado. Só que este (também) foi paralisado no terceiro mês, pelo corte de recursos, causando prejuízos políticos, organizativos e pedagógicos para todas as pessoas envolvidas.

Estamos em 1998. Em âmbito nacional é finalizado o convênio com o MEC. Continuam as parcerias com os estados do PR e CE pelas suas Secretarias de Educação e com o Banco do Brasil em SC. Há também a mobilização de 52 universidades, nos 23 estados onde tem presença o MST, elaborando os projetos para o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Neste ano se fez apenas sete (7) convênios de alfabetização para áreas de assentamentos e acampamentos, novamente devido aos cortes de recursos: SP – UNESP; AL – UFAL; CE – UFC; RS – UNIJUI; SE – UFS; PR - UFPR/UEPG e PE e RN. Foram contemplados 7.000 educandos e isto deu um novo impulso à EJA.

No período de 1998 a 1999 o MST e a UNESCO firmaram novo convênio, com recursos do MEC: estavam acertadas 680 turmas, para 18 estados, envolvendo 10.000 educandos. Os consultores designados pela UNESCO para acompanhar este projeto fizeram uma análise do trabalho de alfabetização a partir dos materiais publicados pelo Setor. Um dos limites apontados diz respeito à relação entre os princípios pedagógicos e filosóficos, destacados como uma grande contribuição do MST ao trabalho de EJA, e as “estratégias didáticas”.

Em 19 de janeiro de 1998 o Setor de Educação dá mais um passo e inicia a primeira turma de Pedagogia, em Ijuí, RS, convênio ITERRA-PRONERA-UNIJUÍ. Ali surge a denominação “Pedagogia da Terra”. Membros da Comissão de EJA fazem parte desta turma e elaboram pesquisas sobre este tema.

Em 26 de março de 1998, um dirigente do MST do Pará, conhecido como “Fusquinha”, é assassinado. Ele já era um “pedagogo do povo”. O seu sonho de participar da EJA foi interrompido. Até então ia apenas nas turmas e acompanhava.

Entre 27 de abril e 02 de maio acontece o 1º ENEJA – 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos, em Recife, PE, com aproximadamente 800 participantes vindos dos assentamentos e acampamentos de todos os estados onde o MST atua. Este encontro teve por objetivo aprofundar a proposta de EJA do MST articulado à construção de um projeto popular para o Brasil, e reforçar a mística dos educadores. Ele marcou por ser massivo e nele olhamos para a formação do povo brasileiro. Bebemos da pedagogia de Paulo Freire e no encerramento, dia 02, foi feita uma memória de um ano da sua morte.

Entre 27 e 31 de julho de 1998 acontece a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, após terem sido realizadas Conferências estaduais em quase todas as unidades da federação. A partir dela o desafio da EJA, no MST, passa a ir assumindo “a cara” da Educação do Campo, a saber, estar vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo, onde está incluída a reforma agrária, e, um projeto popular de desenvolvimento do Brasil.

Entre 1º e 06 de dezembro de 1998 acontece o 3º Seminário Nacional de EJA, em Cajamar, SP, que se realiza na sequência do 1º

Encontro Intersetorial do MST, para aprofundamento da pedagogia de EJA no MST. Nele acontece um balanço crítico de nossas experiências e práticas em andamento, e das relações de parceria com as entidades envolvidas e uma reflexão sobre a continuidade de nosso trabalho. É concluído o Caderno do Coordenador de EJA, multiplicado em fotocópia (não chegou a ser impresso). Percebe-se a necessidade de haver um caderno dos educandos (o livro de leitura que tantos alfabetizando pediam para ter!) e são escolhidos os seguintes temas: nossos valores, identidade Sem Terra, história do MST e família.

Também são sistematizados os desafios que o MST enfrenta nesta área, sendo os principais:

- Lutar pela liberação dos recursos do PRONERA em suas 4 linhas: alfabetização de Jovens e adultos; escolarização de educadores na educação fundamental, média e superior; formação de educadores e coordenadores; e produção de materiais.
- Trabalhar para que este programa sirva de base e seja transformado em política pública de EJA para os Acampamentos e Assentamentos da reforma agrária.
- Qualificar a implementação em EJA da nossa pedagogia do MST: estudar, entender este processo por dentro, desde seus sujeitos que são os educandos/as, e clarear seus fundamentos em relação aos desafios que a realidade do analfabetismo traz.
- Aprofundar o método de EJA dentro do MST.

Em 1999 acontece o 2º Concurso Nacional para as Escolas e os Estudantes do MST com o tema “Feliz Aniversário MST”, pois estamos completando 15 anos de luta

(1984 a 1999). Este concurso convoca “também nossos alfabetizando jovens e adultos²⁹”. Dos participantes são escolhidos seis (6) trabalhos, que são publicados³⁰.

Entre 26 de maio e 02 de junho de 1999 é realizado o **4º Seminário Nacional de EJA**, em Cajamar, SP, com os coordenadores e os consultores da UNESCO. Nele acontece o relato e a análise de práticas. É constatada a necessidade de ter cadernos para os educandos e teve um espaço para iniciar a produção de dois cadernos dos educandos que serão publicados na coleção “**Pra soletrar a liberdade**”: “Nossos valores”, o nº 1, é publicado em junho de 2000. “Somos Sem Terra”, o nº 2, é publicado em fevereiro de 2001. O provável nº 3, Nossa História, fica esperando pelo livro “A história da luta pela terra e o MST”, publicado em 2001, e os demais ainda não chegaram a sair.

Entre 20 e 24 de setembro de 1999, em Esteio, RS, acontece o **1º ENEFA** – 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Ensino Fundamental dos Assentamentos de Reforma Agrária. Ele teve como resultado o **Caderno de Educação nº 9: Como fazemos a escola de educação fundamental**, publicado em novembro do mesmo ano. Ele trouxe o conceito de “ambiente educativo” que foi incorporado pela EJA praticamente como sinônimo de “ambiente alfabetizador”, o que passou a causar uma certa confusão. O ambiente educativo envolve a “mística / valores” do MST; a existências dos “tempos educativos”; a

intencionalidade do “espaço físico”; a intencionalidade de “relações” da escola (ou da EJA) para a comunidade Sem Terra; entre outras.³¹ Este encontro, ao trazer as lições de pedagogia de 15 anos do MST³², na sua tarefa de formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro, chamou a atenção para:

- Os Sem Terra se educam sendo do MST, a saber, através de vivências humanas fundamentais tais como: a luta, a organização coletiva; o trabalho; entre outras.
- O que move as pessoas é a necessidade e o que as mantém em movimento são objetivos, princípios e valores.
- As pessoas se educam mais pelas ações do que pelas palavras.
- Ser Movimento é estar em movimento.
- Não há como se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica.
- A mística é a alma dos lutadores do povo.
- Vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos.
- A EJA não pode deixar de ter uma intencionalidade específica na formação de valores.

Em setembro de 1999 sai um texto síntese intitulado **Pedagogia do Movimento Sem Terra**³³. Em 2000 é publicado o livro correspondente. Ele afirma que “o MST tem

²⁹ Cf. Manual do 2º Concurso, pág. 6.

³⁰ Cf. MST. Concurso Nacional Feliz Aniversário MST! Trabalhos escolhidos em 1999. Páginas 32-39.

³¹ Cf. Caderno de Educação nº 9, pág. 22-32.

³² Cf. Boletim de Educação nº 8, pág. 27-31.

³³ Síntese elaborada a partir de “Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra”, tese apresentada na UFRGS, em agosto de 1999. Texto publicado em Boletim da Educação Nº 8, pág. 19-26.

uma pedagogia” e de que ela é mais que uma proposta, é uma prática viva, em movimento. “A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte” independente se eles estão ou passaram pela escola. Dele extraímos algumas lições de pedagogia (1) que deixam marcas na EJA:

- O MST tem uma pedagogia: agora havia um trabalho acadêmico que afirmava o que era negado por membros da academia. A tese deu um “novo fôlego” no embate entre o “do Movimento” versus o “para o Movimento”.
- O MST, como coletividade de luta em movimento, produz o nome próprio e a identidade “Sem Terra”.
- O MST é o grande educador dos Sem Terra e o faz inserindo as pessoas no movimento da história: faz do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo.
- O MST tem com a educação uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa e quanto mais fica claro o projeto histórico do Movimento mais ele passa a dar importância para a educação (especialmente para a superação do analfabetismo).
- O MST precisa assumir três desafios: ajudar as famílias sem-terra a romper com o processo de desumanização (degradação humana) a que foram submetidos em sua história de vida; garantir que ‘façam a volta’ assumindo a identidade Sem Terra e rompendo com a identidade introjetada do seu antigo opressor; trabalhar para que

outras categorias sociais assumam os valores e o jeito de ser dos lutadores do povo.

- O MST precisa olhar-se como sujeito educativo e compreender a pedagogia que vem produzindo em sua história (a pedagogia de um povo em luta) e a radicalizar.

Em outubro de 1999 o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, faz convênio com o MST RS para atender aos assentamentos e acampamentos. Até o final de 2002 participaram aproximadamente 1.900 educandos e 106 educadores.

Ainda em 1999 houve iniciativas de alfabetização dentro dos Cursos de Formação do MST denominados de “Cursos Prolongados”. Esta é a primeira tentativa que temos notícia no MST de incluir a alfabetização em cursos de formação política.

De 4 a 8 de junho de 2000, em Itaara, RS, acontece o 1º ENEJA Sul – 1º Encontro de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos da Região Sul. Nele se tentou fazer uma aproximação entre Paulo Freire e método de trabalho de base e em vista dele foi redigido um novo texto, sobre Lições de Pedagogia (2), agora aplicadas à EJA.³⁴ Vejamos:

- As pessoas são o maior valor produzido e cultivado pelo MST.
- Os Sem Terra são: identidade coletiva e pessoas concretas.
- Os valores libertam.
- Sem estudo não vamos a lugar algum.
- Aprender do passado para projetar o futuro.
- Um projeto educativo libertador é necessariamente coletivo.

³⁴ Cf. Boletim da Educação nº 8.,pág. 33-41.

- O educador educa também pela sua conduta.
- As pessoas se educam nas atividades que realizam.
- Educar é mais que alfabetizar e é preciso alfabetizar em diferentes linguagens.
- Mudar é difícil, mas é possível.

Em junho de 2000 é publicado **Nossos Valores**, caderno dos educandos de EJA, da Coleção *Pra Soletrar a Liberdade*. A elaboração foi feita por equipes de educadores dos coletivos de educação do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Sul, trazendo a necessidade do diálogo dos trabalhadores sobre suas vivências dos valores cultivados na sua organização e luta cotidiana. Os valores selecionados para fazer parte do caderno são apresentados na forma de varias linguagens: fotos, poesias, desenhos, depoimentos e pequenos textos, num amplo e rico leque de cultura, didática e política.

No final de agosto de 2000 inicia a etapa preparatória da turma 8, do Curso Magistério (Normal Médio), com ênfase em EJA, em Veranópolis, no RS, com educandos de 6 estados do centro-sul do país.

Em outubro de 2000 o caderno de formação **O MST e a Cultura** nos desafia a fazer uma “revolução cultural” no MST e apresenta entre seus pilares a questão da “autodeterminação”, da “linguagem” e do “conhecimento”. A EJA necessita contribuir nesta realização, assumindo também para si trabalhar estas questões.

Em fevereiro de 2001 é publicado **Somos Sem Terra**, 2º caderno dos educandos de EJA, da coleção *Pra Soletrar a Liberdade*. Este foi elaborado por equipes de educadores

participantes do III e do IV Seminário Nacional de EJA realizado em dezembro de 1998 e maio de 1999. É uma ferramenta para aprofundar a Identidade Sem Terra, sua formação e seu processo de construção dentro da prática de cada educando/a na participação da luta no MST e no processo de alfabetização / Educação de Jovens e Adultos.

Também em fevereiro de 2001 é publicado a **História do menino que lia o mundo**, escrito para o MST por Carlos Rodrigues Brandão, contando a história de Paulo Freire e de seu método de alfabetização e nele o “jogo das palavras semente”, para os Sem Terrinha. O pessoal de EJA também aproveita este material. Junto é publicado o caderno **Paulo Freire: um educador do povo** que contém uma síntese e é uma homenagem a este mestre-educador. Através da educação do povo “Paulo Freire Vive!”

Neste período são sugeridos novos temas para continuar a Coleção *Pra Soletrar a Liberdade*: matemática (medidas e cálculos de área e de volume) e ciências (meio-ambiente, agroecologia, cuidados com a natureza). Mas fica apenas como sugestão.

No Paraná, em março de 2001 o MST conclui uma turma de escolarização em EJA – Educação Fundamental para dirigentes e militantes.

Em junho de 2001 circula o texto **Ser Educador do Movimento Sem Terra**³⁵ na forma de um decálogo. Este educador também é o de EJA. Temos ali que ser educador do Movimento Sem Terra:

- É ser antes e sempre um educando.
- É reconhecer-se como Sem Terra.
- É ter o Movimento como referência.

³⁵ Cf. Boletim da Educação nº 8, pág. 61- 63.

- É saber-se um Educador do Povo.
- É ver os educandos como Seres Humanos.
- É ser exemplo da prática de valores que libertam.
- É estudar muito: conhecer as ciências que fundamentam a arte de educar.
- É aprender a educar através de uma Coletividade.
- É saber construir o Ambiente Educativo.
- É fazer a Escola do Povo Sem Terra.

Em julho de 2001 acontece a apresentação de monografias no Curso Pedagogia da Terra, em Ijuí. Entre elas há algumas sobre a EJA. Alguns pontos de um destes trabalhos são apresentados em novembro deste ano, na reunião do Coletivo Nacional do Setor de Educação, que decide retomar e aprofundar as concepções de EJA.

Em março de 2002 um texto sobre EJA é apresentado e estudado na reunião do Coletivo Nacional de Coordenação do Setor de Educação. Ali se define fazer um seminário de EJA, que deveria acontecer ainda no mesmo ano, e que seu texto-base depois se transformaria em um novo Caderno de Educação do MST. Mas, o seminário não sai por problema de recursos. Nova versão do texto é debatida na reunião do Coletivo, em setembro de 2002. Fica acertado que os estados devem estudá-lo e entregar as suas contribuições na reunião deste Coletivo, em novembro. Na prática, o novo debate acontece somente no V Seminário de EJA, em maio de 2003.

Também em março de 2002 é iniciada na sede do ITERRA em Veranópolis, RS a primeira turma do curso Pedagogia da Terra com outras organizações da Via Campesina Brasil, através de convênio com a Universidade

Estadual do Rio Grande do Sul. Este curso traz como um dos focos da formação profissional a Educação de Jovens e Adultos.

Entre 26 e 29 de novembro de 2002 acontece, em Brasília, o **Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo**. Um dos focos do debate são as políticas públicas, entre elas o PRONERA e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 04 de dezembro de 2001. O seminário é marcado pela participação de outros movimentos sociais populares na Educação do Campo, em especial os da Via Campesina Brasil. Percebe-se a necessidade de haver “pedagogos do povo”, a saber, quem domine a arte de ajudar o povo: a se organizar; a saber como e quando lutar; a se mobilizar para resolver os seus problemas (concretizar a esperança); a se livrar da viseira / canga que colocaram sobre ele. A alfabetização / educação de Jovens e adultos é uma tarefa da sociedade.

5. 2003...

Em janeiro de 2003 é produzido no MST um texto intitulado **A Educação Escolar e a Formação Política** que articula a formação com a educação na tarefa da formação da consciência e nos desafia a: aprender a conhecer a realidade e desde já aprender a arte de transformá-la; aprender a pesquisar e a elevar o nível cultural e a capacidade organizativa das pessoas, desenvolvendo habilidades humanas. E coloca para a EJA algumas tarefas, entre elas: alfabetizar toda a base do MST; desenvolver temas de conscientização; orientar pesquisas que envolvam o assentamento; intensificar a escolarização dos jovens e adultos.

Entre 8 e 10 de abril de 2003 acontece em Brasília, DF, o 1º **Seminário Nacional do PRONERA**. Ele faz um balanço de todos os

convênios (1998 a 2002), envolvendo os diferentes atores: Universidades (35), Movimentos Sociais (entre eles o MST) e INCRA (27 superintendências).

Com todas as possibilidades para ser um avanço, o PRONERA não escapou da onda repressiva do governo FHC, sofrendo uma série de intervenções: exclusão dos acampamentos e ocupações; não previsão de recursos para o programa no orçamento da União; descentralização do programa para as superintendências regionais, as quais adotaram um processo de intervenção no funcionamento do programa; demissão e remanejamento de pessoas ligadas ao programa; não cumprimento dos convênios com as Universidades, atrasando parcelas de pagamento; e contingenciamento das emendas do orçamento, que foram feitas por parlamentares que apóiam a reforma agrária.

Ainda assim as parcerias junto às Universidades nos possibilitaram algumas conquistas como: a participação com os movimentos sociais na pressão para que o PRONERA funcione; a formação de um coletivo de professores de várias áreas e cursos das faculdades, para atuar no PRONERA em efetiva parceria com os movimentos sociais; engajamento de vários professores, pesquisadores, estudantes, pela questão da educação do campo, desenvolvendo várias pesquisas e ações ligadas ao tema; afirmação em muitas Universidades de uma aliança que respeite a autonomia e a identidade do MST, a mística e o ambiente educativo em todas as atividades do PRONERA.

Também tivemos dificuldades no trato com as Universidades na condução do PRONERA, que foram pontos de conflitos permanentes. Por exemplo: subserviência frente à política do INCRA, do Governo; não entendimento da lógica do MST, e não

reconhecimento das decisões coletivas; não reconhecimento das experiências pedagógicas do Movimento.

Percebe-se, entre outros aspectos:

- Que nos projetos de alfabetização os mesmos são tratados como “beneficiários” e não como “sujeitos”.
- A necessidade da certificação.
- A vinculação do PRONERA com a Educação do Campo: o PRONERA deve ajudar a impulsionar a Educação do e no Campo e deve assumir a Educação do Campo enquanto referência teórica (como paradigma).

Ainda em abril de 2003 acontece a reunião do Coletivo de Coordenação Ampliado do Setor de Educação onde se debate a proposta do novo convênio entre a ANCA e o MEC.

Entre 05 e 09 de maio de 2003, em Cajamar, SP, acontece o 5º **Seminário Nacional de EJA**. Nele, a partir de práticas de EJA do MST e de fora, é debatida a concepção de EJA para o trabalho nos acampamentos e assentamentos do MST e se procura construir uma linha comum de trabalho de EJA no MST para os diferentes projetos e convênios. O resultado deste debate está nas partes seguintes deste Caderno. Destacamos a participação de integrantes do MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores que, segundo nos informou uma participante, logo após este seminário tinham marcado a primeira reunião do setor de educação de seu Movimento. Também destacamos as contribuições de assessoria neste seminário do prof. Miguel Gonzalez Arroyo, MG e das profas Elvira Souza Lima, SP e Gelsa Knijnik, RS.

Em 12 de maio de 2003 inicia uma turma de EJA – Educação Fundamental,

composta por dirigentes do MST RS. Neste mesmo mês, no dia 19, é assinado um novo **Convênio MEC e ANCA**, prevendo atingir a EJA em 22 estados e no DF, envolvendo aproximadamente 27.600 alfabetizando e 1.840 educadores.

Em junho de 2003 é publicado o material para a base do MST debater “A Reforma Agrária que precisamos”. Quando fala da organização dos assentamentos afirma que “... a educação é uma das áreas fundamentais. Com ela visamos elevar o conhecimento cultural dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, através de uma escola com qualidade, em todos os níveis e para todos”. E continua: “A nossa tarefa é continuar lutando para que se garanta a alfabetização de todos os jovens e adultos dos assentamentos”.³⁶

UM BREVE BALANÇO DA CAMINHADA

Podemos afirmar que estamos **avanzando**:

- Na formação / escolarização de educadores (apesar de insuficiente): Normal Médio (magistério) com ênfase em EJA e Pedagogia da Terra.
- Na percepção de que alfabetização é mais que letramento e de que EJA é mais do que alfabetização (é um processo de formação humana), apesar de algumas pessoas se deixarem seduzir periodicamente pelo discurso da campanha.
- Na preocupação com o domínio do que deve acontecer em sala de aula (didático / pedagógico).
- Na tentativa de ir traduzindo a Pedagogia do MST para a EJA.

Reconhecemos também alguns **limites**:

- Descontinuidade do financiamento e nossa incapacidade até agora de manter o trabalho apenas com a voluntariedade.
- Dificuldade de inserir a EJA na organicidade do MST.
- Rotatividade dos educadores de EJA: cada nova turma exige a preparação de novo educador que normalmente tem baixa escolaridade. O das turmas anteriores já assumiu outras tarefas dentro do Movimento.
- Falta de qualificação pedagógica entre educadores e coordenadores do trabalho de EJA.
- Ausência de políticas públicas que contribuam na implementação do trabalho de EJA ajudando a superar obstáculos objetivos, como: problemas de visão dos educandos; carteiras, lousa, e outros equipamentos; falta de transporte; falta de energia elétrica na maioria dos assentamentos e até de gás para o lampião.
- Falta de espaço adequado para as aulas.

Temos alguns **desafios**:

- Formular de forma mais “operativa” os princípios, construindo uma ponte entre os princípios e as práticas educativas e assim contribuir com os educadores para que, através de “estratégias didáticas”, possam organizar a sua prática concreta, selecionar materiais e vivências dos educandos e definir as técnicas de trabalho que serão utilizadas nos determinados momentos educativos.

³⁶ MST, A reforma agrária que precisamos: vamos debater nos núcleos de base. São Paulo, junho de 2003, pág. 29.

- Desenvolver uma didática da Pedagogia do MST em EJA e continuar aprofundando a implementação desta Pedagogia.
- Formar massivamente educadores e coordenadores dentro de nossa proposta / concepção de EJA.
- Formar educadores com capacidade de formular e reformular as suas propostas de trabalho de acordo com a realidade do assentamento ou acampamento e das pessoas com as quais trabalham. Ter esta capacidade significa saber como problematizar a realidade e como teorizar a partir de sua prática educativa.
- Criar um movimento de alfabetização de toda nossa base social, a fim de elevar o nível de consciência política, ideológica e educacional, envolvendo toda a comunidade assentada e acampada através dos núcleos de base, associações, cooperativas.
- Continuar lutando por Políticas Públicas para EJA o que significa hoje lutar também pela continuidade do PRONERA, e para que ele assuma como prioridade a escolarização dos alfabetizando.
- Melhorar a edição dos materiais de EJA e elaborar mais materiais para o exercício da leitura, narrações de experiências nos assentamentos e acampamentos, textos significativos de grandes pensadores, reflexões geradas nas ações do MST, textos sobre questões tecnológicas e sobre modelos de desenvolvimento, todos importantes para o cotidiano dos educandos e de sua comunidade.
- Organizar bibliotecas comunitárias nos assentamentos.
- Avançar do narrativo para a análise das nossas experiências em EJA.

Enfim, este é um momento especial dentro do MST, para nos reanimar na mística de derrotar o analfabetismo político e cultural, forjando uma nova história do povo brasileiro, desde o fermento de nossas práticas nos assentamentos e acampamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GOMES, Maria de Jesus dos Santos. *Educação de Jovens e Adultos/las no MST. A experiência do Ceará*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia.
- MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MST. *A reforma agrária que precisamos: Vamos debater nos núcleos de base*. São Paulo: junho de 2003.
- MST. *Boletim da Educação nº 8*. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas. São Paulo: junho de 2001.
- MST. *Caderno de Educação nº 3*. Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar. São Paulo: Abril de 1994.
- MST. *Caderno de Educação nº 4*. Alfabetização de Jovens e Adultos: didática da linguagem. São Paulo: Setembro de 1994.
- MST. *Caderno de Educação nº 5*. Alfabetização de Jovens e Adultos: educação matemática. São Paulo: Dezembro de 1994.
- MST. *Caderno de Educação nº 6*. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. São Paulo: Janeiro de 1995.
- MST. *Caderno de Educação nº 8*. Princípios da educação no MST. São Paulo: julho de 1996.
- MST. *Caderno de Educação nº 9*. Como fazemos a escola de educação fundamental. São Paulo: novembro de 1999.
- MST. *Caderno de Formação nº 18*. O que queremos com as escolas dos assentamentos. São Paulo: Junho de 1991.
- MST. *Caderno de Formação nº 23*. Programa de Reforma Agrária. São Paulo: 1995.
- MST. *Caderno de Formação nº 34*. O MST e a Cultura. São Paulo: outubro de 2000.
- MST. *Documento Básico do MST*. São Paulo: 1991.
- MST. *Pra soletrar a liberdade nº 1*. Nossos valores. São Paulo: junho de 2000.
- MST. *Pra soletrar a liberdade nº 2*. Somos Sem Terra (caderno do educando). São Paulo: fevereiro de 2001.
- STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, Agosto de 1999.

NOSSA CONCEPÇÃO DE EJA

“Sempre é tempo de aprender”

A construção da concepção de Educação de Jovens e Adultos – EJA do MST avança com as nossas práticas, construídas com a ajuda de muitos e vivenciada ao longo de quase 15 anos: o que fazemos; o como fazemos; o porque fazemos. Não caminhamos sozinhos: avançamos quando somos capazes de abrir ou narrar as nossas práticas, fazer uma leitura delas, interpretá-las e interrogá-las; avançamos quando conseguimos perceber a concepção pedagógica que existe em cada ação e dialogar com a prática de outros. Avançamos quando lemos o significado de nossas experiências e aprofundamos a compreensão sobre elas.

EJA, para nós, faz parte da Educação Popular que é alimentada por uma “mina d’água” especial: a Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire). Ela é mais que alfabetização, mas nela há alfabetização. EJA é formação humana de pessoas concretas e situadas. EJA é também formação política, ideológica, cultural, organização na base e avanço da escolarização dos Sem Terra.

Nosso desafio é ir produzindo e maturando a pedagogia do MST na EJA, mas sabendo que o que produzimos como educadores e educandos não é só nosso e nem é para nós: faz parte do movimento da Pedagogia do Movimento.

As reflexões que desenvolvemos nesta parte do Caderno combinam idéias e práticas já enraizadas no trabalho de EJA do MST ao longo destes anos, com outras que estamos começando a amadurecer nos estudos e

discussões do Setor de Educação. Boa parte delas foram retomadas ou formuladas em nosso 5º Seminário Nacional de EJA, que aconteceu em maio de 2003. O desafio é continuar o movimento prática, teoria e prática, de modo a avançar na compreensão coletiva desta concepção e no próprio jeito de dizê-la.

A – CONVICÇÕES FUNDAMENTAIS

A caminhada realizada até agora nos permite ter algumas convicções que vão se tornando pilares da concepção de EJA do MST e que servem de referência para uma reflexão mais rigorosa sobre nosso trabalho:

1. Todas as pessoas têm direito de aprender

Todas as pessoas são sujeitos de direitos. O povo trabalhador e nele os camponeses, e entre estes os Sem Terra, não são seres inferiores nem escravos ou objetos: eles são gente, cidadãos e por isto sujeitos de direitos, alfabetizados ou não.

Jamais podemos nos esquecer de que o **analfabeto é um cidadão**. Apesar de ter o direito à escolarização negado pelo Estado ele tem o mérito de estar se construindo como cidadão, mesmo sem saber ler, escrever e fazer outras atividades consideradas significativas para uma cidadania plena.

Reconhecer a pessoa não alfabetizada como cidadã implica em perguntar sobre que

saberes ela carrega; que emoções, que valores, que identidade, que conhecimentos práticos e teóricos já possui. Os oprimidos, por mais oprimidos que sejam, não deixam de produzir conhecimentos, cultura, ainda que em condições menos favoráveis para isso.

Mas não podemos cair na visão romântica de que as pessoas não alfabetizadas, por serem cidadãs, não precisam saber outras coisas, nem estudar: o saber é um direito; o estudo é um direito. E certos aprendizados são fundamentais para que possam participar mais da sociedade em que vivem. Nossa tarefa é contribuir para que conquistem o direito à alfabetização e à escolarização porque isto ajuda em sua caminhada como pessoas e como sujeitos sociais.

A existência de milhões de camponeses analfabetos no Brasil é expressão da pobreza e um sinal revelador da exclusão que existe no campo. A intensidade deste sinal torna-se clamor entre os sem-terra e ganha visibilidade nos acampamentos de trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra que se organizam para que aconteça a Reforma Agrária.

O centro de nosso trabalho educativo está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Nos dedicamos a contribuir, entre tantos, com os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e entre estes com os **sem-terra** que ousam trilhar o caminho ou o Movimento que os faz se perceber como **Sem Terra**.³⁷

Compreendemos que a educação dos Sem Terra acampados e assentados, bem como de todos os camponeses, está na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo. Enfim, a educação é um direito.

Aprender a se comunicar, utilizando as linguagens hegemônicas de uma sociedade, é um direito humano. Aprender a ler e a escrever é uma forma de ir avançando na conquista de uma cidadania mais plena.

Como MST participamos da luta para que todas as pessoas do campo também tenham acesso à educação pública, gratuita e de qualidade nos seus diversos níveis: da educação infantil à educação superior, incluindo a EJA. Lutamos também por uma educação popular voltada aos interesses da vida no campo. Participar destas lutas, da luta pelos seus direitos, faz parte do processo educativo de sujeitos sociais e por isto faz parte da dinâmica do MST.

2. Todas as pessoas têm direito à escolarização

A educação formal escolar não é melhor do que a educação do cotidiano. Mas, temos direito à educação formal que nos dá acesso às linguagens produzidas e adotadas pela sociedade: escrita, matemática (escolar) 'certo tipo de oralidade, tecnologias, arte, ...

Precisamos lutar também pelo direito à escolarização e pela **continuidade do processo educativo**. Não basta apenas resolver o problema da alfabetização: ler, escrever e fazer contas no papel. A sociedade precisa reconhecer a conquista deste direito e garantir a continuidade da escolarização para todos.

Os trabalhadores geralmente valorizam a confirmação de que estão avançando em seus aprendizados. Eles querem um papel (certificação) que lhes tire o estigma calcado pela sociedade: analfabeto. Não basta saber, é

³⁷ Falamos em "sem-terra" para nos referir aos trabalhadores que não têm terra (vocábulo criado na língua portuguesa com a nossa contribuição, com hífen e com o uso do s na flexão de número) e em "Sem Terra" quando nos referimos aos trabalhadores e trabalhadoras que estão no MST, nome próprio, sem hífen e sem s, e designação de uma identidade construída com autonomia. (Caldart, 2001).

preciso que o Estado reconheça o seu saber que até agora, por ser popular, costuma ser negado.

O MST luta para que o Estado, em conjunto com a sociedade e incluindo os Movimentos Sociais Populares, elabore e implemente uma política pública de EJA, e nela uma política específica de alfabetização, garantindo assim o acesso e a continuidade do processo educativo, e o “direito de aprender” para todos. E nossa bandeira tem sido a de uma política de apoio diferenciada para o campo.

O Estado deve garantir a expedição de certificados de conclusão das várias fases do processo educativo, sem exigir que a EJA tenha um vínculo necessário com a seriação, e também deve dar apoio financeiro e material às organizações e aos grupos populares que atuam em EJA. É uma forma de evitar a descontinuidade e assegurar o direito.

3. Sem Terra tem o dever de se alfabetizar

Para quem se considera Sem Terra saber ler, escrever e fazer contas no papel se torna um *dever*, bem como refletir sobre o seu jeito de viver, de trabalhar e de lutar. Para quem se considera militante do MST há o *dever* de compreender como funciona a sociedade (estrutura), como ela funcionou até aqui (história), como ela está acontecendo hoje (conjuntura) e como é possível nela participar e, se necessário, intervir para que os direitos dos trabalhadores sejam respeitados e possam viver com dignidade de seres humanos.

Ninguém tem o direito de dificultar o avanço da organização e da luta porque tem dificuldade com os códigos: sejam letras, números ou outros sinais. As nossas famílias, o assentamento ou acampamento, o conjunto do MST, a luta dos trabalhadores e nós mesmos

encontramos problemas por não estarmos dispostos a superar estes limites. Temos que continuar avançando. O povo já superou muitos obstáculos através de sua unidade, disciplina, de seu desejo de participação e de sua coragem em buscar e conquistar os seus direitos. A organização deve incentivar e criar as condições para que todos sejam alfabetizados e continuem estudando.

Toda a base do MST precisa ser alfabetizada. Esta é uma das condições para o avanço da organização, pois facilita a participação. Somos um Movimento letrado: temos o Jornal Sem Terra, a Revista, os Cadernos de Formação, as Cartilhas dos Núcleos de Base. E somos um Movimento que organiza trabalhadores do campo e da cidade, muitos dos quais não alfabetizados, em cada novo acampamento.

O MST somente atingirá o propósito de alfabetizar toda a sua base social se construir em suas áreas uma **cultura de alfabetização**, a tal ponto que os Sem Terra sintam indignação ao reconhecer que nos assentamentos ainda existem analfabetos, e a comunidade assuma o compromisso de implementar um processo de alfabetização a partir das condições possíveis. A tarefa da alfabetização deve começar ainda no tempo de acampamento. E todos os dirigentes, todas as lideranças, todos os militantes e todos os educadores são responsáveis pelo funcionamento da EJA e nela da alfabetização.

4. Sempre é tempo de aprender

Quando uma política pública delimita uma faixa de idade para EJA manifesta uma concepção. Quando um camponês acha que já passou do tempo de se alfabetizar e que “papagaio velho não aprende a falar”, também manifesta uma concepção. O MST

compartilha com aqueles que defendem outra concepção: a de que **todas as pessoas, de todas as idades, têm condições de aprender**, e devem ser convidadas/convocadas a participar de diferentes processos de aprendizagem.

Somos seres humanos em construção. Seres que estão sempre em processo de desenvolvimento. Nós não paramos de nos desenvolver, mas vamos conquistando maturidade. Maturidade não quer dizer estabilidade. Adultos também têm crises. Precisamos superar o mito de que a idade adulta é o “ponto alto da vida”: antes (na infância, adolescência, juventude) estamos subindo e depois (na velhice) estamos em plena descida. Continuamos sempre com muitas possibilidades de aprender. E é a necessidade de aprender que nos impede de “parar no tempo”. Sempre é tempo de aprender! E de aprendermos juntos.

Já está cientificamente demonstrado que todo ser humano tem capacidade de aprender. Às vezes o problema é que não sabemos como ensinar, pois nem todos aprendem do mesmo jeito. Precisamos respeitar o ser humano, e o ciclo de vida em que ele está. Precisamos respeitar os seus limites: com o passar dos anos, por exemplo, adaptar-se ao manuseio do lápis leva mais tempo; aprender a tocar um instrumento musical pode ser um pouco mais difícil; aprender a falar uma nova língua demora mais. Mas, ao mesmo tempo, precisamos perceber que em outras atividades estas mesmas pessoas têm mais habilidade. Temos diferenças conforme a fase da vida em que nos encontramos e isto precisa ser valorizado e trabalhado.

Na condução do processo educativo é fundamental saber quem são os sujeitos que estamos buscando educar, humanizar, e em que momento cada pessoa está, para que todos possam se sentir acolhidos dentro das situações pedagógicas de que participam.

O importante é haver riqueza de atividades pedagógicas. Criar situações humanas de troca, pois o conhecimento deve ser em benefício do bem comum: é de todos e para a comunidade, e visa dar continuidade ao processo de construção da unidade cultural.

O estudo, um dos princípios organizativos do MST é, pois, uma tarefa de toda a vida, e todas as idades (tempos de vida) são tempo de aprender. Precisamos ajudar as pessoas a se darem conta disso, superando preconceitos e se colocando desafios de aprendizagem cada vez mais amplos.

5. Todas as pessoas têm saberes e saberes diferentes

Todo ser humano é sujeito, com saberes diferentes e com capacidades diferentes. **O povo é sujeito de conhecimento**: precisamos perceber que saberes ele tem, sendo alfabetizado ou não. Todos temos saberes.

Também temos diferenças a partir do ambiente em que vivemos: quem vive no campo, por exemplo, geralmente tem uma capacidade de percepção maior do que quem vive na cidade. Nós somos frutos da cultura. O camponês aprende por estar em contato com a natureza, com a terra, e sabe a arte de lidar com ela; sabe do clima lendo os sinais do tempo; aprende a fazer sequência de ações em vista do desenvolvimento de uma determinada tarefa.

Até o funcionamento do cérebro é diferente: hoje sabemos que a memória na pessoa não alfabetizada está mais desenvolvida do que nos escreventes. Pessoas consideradas analfabetas podem desenvolver processos mentais mais complexos do que aqueles das pessoas alfabetizadas, exatamente por terem que guardar tudo na memória: os ingredientes, os passos, o jeito...

O saber letrado não é um saber separado dos outros saberes. E a cultura não se aprende somente pelas letras (saber ler): uma pessoa não alfabetizada pode ser sujeito de cultura como uma letrada. Por isto os analfabetos não são e nem podem ser vistos como coitados. São sujeitos de saberes, mas saberes que ainda não são suficientes.

E no trabalho de EJA é importante também levar em conta que o conhecimento não basta para superarmos a nossa condição concreta: estudar a questão da propriedade e entender de reforma agrária não nos faz deixar de ser sem-terra. A teoria e a prática são campos que se articulam. O estudo é fundamental, mas o estudo a partir de situações concretas que exijam a relação entre teoria e prática e visem a libertação.

Todo o conhecimento é gestado, produzido, não é dado. Ele é um produto social. O conhecimento é fruto de permanente tensão. O conhecimento está em constante mutação e por isto não pode ser encaixotado e lacrado a vácuo para que não se estrague: tem que ser da última “safra” e não pode estar “mofado”, pois “feijão velho não tem o mesmo sabor de feijão novo”. Por isto precisamos ir à realidade para saber se há novos saberes e que conhecimentos estão sendo produzidos. Por isso a necessidade da pesquisa e do diagnóstico dos sujeitos e da realidade.

6. A Alfabetização faz parte da Educação Popular do Campo

Para o MST não tem sentido um processo de alfabetização desvinculado da educação popular do campo e, conseqüentemente, desligado de um projeto histórico de transformação da sociedade e de construção de um **projeto popular** para o campo. Um projeto que seja articulado com a

agricultura camponesa organizada em cooperação e numa lógica de cuidado e inter-relação com o conjunto da natureza, e vinculado a um projeto para o conjunto da sociedade brasileira.

Alfabetizar faz parte de um **processo educativo**. A EJA é um movimento. Não basta apenas o domínio do código da escrita e da leitura de nosso idioma. Muito menos uma campanha de “erradicação” do analfabetismo como se fosse uma praga ou uma erva daninha. Estamos tratando de formação humana, de seres sociais que vivem no e do campo e são integrantes, quando não militantes, do MST.

Para nós a alfabetização envolve ou se vincula com outras dimensões necessárias da formação humana que na prática não acontecem separadas. Destacamos algumas:

- Dimensão do cuidado da terra: alfabetizar-se na linguagem da agricultura orgânica, da agroecologia. Nossa educação está ligada às linguagens da terra, das águas, das plantas, dos animais, da cultura camponesa, das histórias do campo, das relações com o conjunto da natureza, das lutas dos seres de todo o planeta.
- Dimensão do trabalho: nossa educação está ligada ao processo produtivo, ao jeito de organizar o trabalho, ao jeito de cuidar da terra e de como trabalhar a terra, aos manejos, às técnicas agrícolas, à busca de geração de renda.
- Dimensão da capacitação técnica: a EJA também é capacitação compreendida como o domínio de habilidades técnicas necessárias para o desenvolvimento de uma determinada produção; o processo de gestão financeira existente e a sua qualificação, o jeito de planejamento da produção. Mas toda capacitação está

articulada a uma concepção de processo produtivo e de organização do trabalho; também de relação com o conjunto da natureza que, em nosso caso, exige uma postura de cuidado.

- Dimensão da saúde: nossa educação visa à qualidade de vida e envolve a educação alimentar, a convivência entre as pessoas, o cultivo e o reconhecimento de ervas medicinais, e o conhecimento do seu uso; o cuidado com a higiene e com o manuseio do lixo, o saneamento..., e as iniciativas pessoais e coletivas de superação do que estraga a vida.
- Dimensão dos códigos: a EJA inclui o movimento de codificação – “representação de uma situação existencial, com alguns de seus elementos constitutivos em interação” – e de decodificação – “análise crítica da situação codificada³⁸” – de textos e contextos. Trata-se de significar a escrita e a leitura, o cálculo, o espaço, o tempo. E há também o código das tecnologias: necessitamos delas desde que estejam a serviço do cuidado com a nossa vida, com a terra, a água, as sementes...
- Dimensão dos documentos: a EJA deve ajudar as pessoas a compreender a necessidade e a finalidade da documentação (carteira de identidade ou RG; CPF, registro de nascimento; título de eleitor,...), bem como ajudar os educandos a providenciar estes documentos caso ainda não os tenham.
- Dimensão da Identidade: a EJA deve contribuir para que as pessoas percebam

a sua identidade, a problematizem desde a referência da identidade Sem Terra, a revejam e, se decidirem, a transformem; mas é importante lembrar que não adianta (nem é certo) querer dar às pessoas uma identidade que não possuem.

- Dimensão dos vínculos com o MST e com a classe trabalhadora: significa que no fazer pedagógico o educador de EJA, bem como os educandos, precisam encontrar seu sentido, sua referência, na organização; quer dizer nos princípios, valores, interesses e objetivos do Movimento Sem Terra, da classe trabalhadora. É dentro deste entendimento que vão se construindo os objetivos específicos do trabalho de alfabetização no MST.

7. A educação está vinculada à formação

A nossa concepção de alfabetização está intimamente ligada a uma concepção de educação / formação: alfabetizar é mais que alfabetizar; é educar: é fazer formação humana. Não é suficiente ensinar o bê-á-bá ou instrumentalizar o código da leitura e da escrita. Há um vínculo entre educação, formação e alfabetização.

O compromisso do MST é alfabetizar construindo dignidade e liberdade: ampliar o conhecimento para fazer a transformação. Temos uma finalidade social e política. O MST tem consciência de ser um “movimento formador” onde também é possível **aprender a liberdade na cartilha do ABC**.

O trabalho educativo se revela militante pela escolha dos assuntos a serem tratados, pelas

³⁸. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, p. 114.

vivências a serem lidas e interpretadas. Há uma intencionalidade formadora nesta escolha. Somos um Movimento que sabe para onde vai e sabe o sujeito que precisa formar. Há uma intencionalidade política nesta escolha. Há um ato político nesta ação.

Porque vinculamos o processo formativo com a luta pelos direitos e buscamos manter a memória da caminhada do povo e de suas lutas o trabalho educativo é conscientizador, ou seja, formador da consciência. Também o é porque no processo do Movimento as pessoas aprendem a se organizar e a refletir sobre a sua organização, a organização do assentamento ou do acampamento; as pessoas também refletem sobre a produção, o jeito de trabalhar, a organização coletiva; aprendem a ler e a diagnosticar a realidade; passam a compreender como funciona a sociedade atual, e como o povo, pelo trabalho, é o forjador do capital e ao mesmo tempo é roubado do fruto do seu trabalho.

Formamos a consciência também quando ajudamos as pessoas a situar a luta pela terra e pela reforma agrária no processo histórico e a se perceber como sujeitos de transformação social; quando participam dos debates do MST (suas linhas políticas, como a agroecologia, por exemplo), da Via Campesina (seus eixos temáticos e campanhas como a das sementes como patrimônio da humanidade) e do Movimento Popular (como a da luta contra a ALCA).

Faz parte da EJA garantir um trabalho político e ideológico. Não uma formação instrumental ou de doutrinação, mas como dimensão da formação do sujeito. Isto é próprio do MST e da tradição socialista e da educação popular.

Este vínculo entre a EJA e a formação nos ajuda a compreender ainda mais porque a EJA deve ser uma política permanente do MST

e não pode estar atrelada ou presa aos projetos de financiamento. Na garantia desta permanência é que os educadores revelam a sua militância.

8. EJA é maior que alfabetização e não precisa acontecer só na escola

Para que a EJA seja de fato educação popular ela precisa estar inserida na caminhada da comunidade e do movimento social popular; e deve estar centrada nas pessoas (seres humanos) que vivem, fazem, sentem esta caminhada e nela aprendem.

Defendemos um vínculo entre a EJA e o direito à escolarização, mas o desafio é tentar desvincular as diferentes práticas educativas que vamos criando do modelo escolar convencional. O mais importante é conseguirmos colar a EJA a outra matriz pedagógica: a **matriz da cultura**.

A EJA pode acontecer em “círculos de cultura” que são espaços periódicos para leitura de vivências e de práticas realizadas, para a leitura da conjuntura e do andamento da luta, para a socialização do conhecimento, para a aprofundamento em conjunto, para o debate. Pode acontecer também em encontros de estudo sobre temas de interesse do Movimento e da classe trabalhadora; nos “núcleos de base” do MST ou na própria escola da comunidade.

Mas se a EJA for escolarização, então precisamos nos desafiar a construir um formato escolar alternativo: seja pela superação da serialização, seja pelas tentativas de romper com a “grade curricular” e a sua lógica asfixiante. O desafio é sair da estrutura convencional e procurar fazer diferente. Em cada lugar segundo as possibilidades e as habilidades pedagógicas de quem participa do processo, e sempre buscando o diálogo com outras experiências.

9. Cada sociedade tem as suas linguagens de sociabilidade

Para alguém participar bem de uma sociedade é preciso dominar os códigos nela hegemônicos. Ao mesmo tempo em que a sociedade produz novos códigos ela não garante que todos se apropriem deles. Conforme o domínio das linguagens há diferentes níveis e espaços de participação ou de exclusão. Precisamos aprender a utilizar as diferentes linguagens para nos comunicar e viver em sociedade; apenas o código da escrita não basta.

Neste sentido o conceito de analfabeto é histórico. Dizem que analfabeto é quem não sabe ler e nem escrever num determinado idioma (português, por exemplo), mesmo que consiga falar. Dizem também que analfabeto é quem não sabe armar conta no papel do jeito da matemática escolar, mesmo que faça conta de cabeça, conheça os números e até chegue a fazer contas armadas de outro jeito. Há quem, por maldade ou por ignorância, chame o analfabeto de “burro”. Outros afirmam que ele sofreu uma exclusão social: a sociedade não se importou com ele e com outros tantos e por isto não teve oportunidade de ir à escola no tempo certo, ou saiu logo dela, geralmente não por vontade própria. Saiu porque existe uma vontade política de negar aos pobres o acesso à experiência acumulada pela humanidade, desde sempre, até os dias de hoje.

Mas analfabeto, no fundo, é quem não domina um determinado código: pode ser de um idioma ou língua; pode ser o dos sinais de trânsito, ou o dos símbolos do MST; pode ser o manuseio de uma máquina ou pode ser o jeito de decifrar a lógica de funcionamento da sociedade. A pessoa faz parte de um povo, mas desconhece ou não compreende um determinado código utilizado por este povo. Por isso dissemos que o conceito de analfabeto

é histórico. Não existe alguém completamente analfabeto: alguém pode não dominar as letras, mas dá gosto vê-lo explicar o significado das cores da bandeira do MST. No fundo, todos somos analfabetos em alguma coisa: por isto o aprendizado nunca pára e sempre é tempo de aprender.

Quando alguém se dá conta de que tem um limite de compreensão e sente a necessidade de decifrar e dominar um determinado código, seja qual for, já está em processo de alfabetização: ele tomou consciência de que precisa pôr-se a caminho, precisa avançar em conhecimento, precisa crescer como ser humano.

Alfabetização não é apenas uma campanha, apesar de poder começar com uma. Alfabetização faz parte da EJA e é um processo, é um movimento permanente de ir capacitando as pessoas a aprender e dominar os códigos presentes na sociedade em que vivem e para se comunicar com os outros povos. Este aprendizado forma sujeitos pessoais e coletivos. E é um processo permanente que não pode e nem deve parar: é preciso descobrir novos limites e ver a forma de como ir se organizando para avançar. O importante é que todos aprendam, todos ensinem, todos tenham o direito à palavra, todos se ajudem, todos socializem entre si o que sabem e o que estão descobrindo.

A alfabetização exige um referencial teórico. Toda prática já implica uma teoria que a fundamenta e não há prática pedagógica neutra: ela é sempre política. Supõe sempre uma visão de mundo, de sociedade, de ser humano, de história. Supõe então um projeto histórico, a opção por uma concepção de educação e uma concepção metodológica. Supõe princípios políticos e pedagógicos. Supõe uma teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e

que reconhece o educando como sujeito do conhecimento.

Alfabetização é um processo intelectual, afetivo e social. Deve articular as dimensões política, humana e técnico-científica. Alfabetização é aquisição da língua escrita por um processo de construção do conhecimento, que se dá através do diálogo que leva ao desvelamento crítico da realidade. Deve dar conta da alfabetização inicial (leitura e escrita) e dos outros campos de saber (matemáticas e artes, por exemplo) e outras linguagens que também são construídas culturalmente, tais como: mapas, painéis, símbolos, gestos corporais, expressões faciais, as marcas e cicatrizes do corpo; os sinais do tempo (clima), a própria arte da oralidade, as expressões artísticas... E, além disso, é preciso dominar também a arte de saber utilizar estes códigos.

O MST quer com a alfabetização, com a EJA, que seus jovens e adultos:

- a) Aprendam a ler, escrever e calcular no papel a realidade.
- b) Aprendam fazendo, isto é, pela prática ou a partir de necessidades reais dos alfabetizados e do Movimento.
- c) Construam o novo que começa nas novas relações e termina em uma sociedade sem explorados e exploradores.
- d) Compreendam a realidade, numa concepção histórica, e tendo como referência a realidade local e geral.
- e) Ajudem a gerar sujeitos da história a partir de sujeitos do processo de educação / formação / capacitação.
- f) Preocupem-se com a pessoa integral e com o coletivo (coletividade).

Para o MST pessoa alfabetizada é aquela que assina o nome, escreve bilhete, lê jornal e revista e conversa sobre as notícias, reflete sobre as notícias da rádio e da televisão, estuda cartilhas, monta problemas, decifra questões e as responde, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto de ler livros e busca o conhecimento das ciências, que qualifica sua capacitação técnica, que sabe falar em público, que fala com as autoridades de cabeça erguida, que sabe participar de reuniões e coordená-las, ... e, além disso, que sente o coração bater mais forte por causa da mística, conhece a sua identidade e se sente Sem Terra e tem o projeto de construir uma nova sociedade.³⁹

A ação de educar jovens e adultos no MST passa pela conquista mútua entre educadores e educandos, pela sua disposição de se alfabetizar e de alfabetizar; é preciso que sintam a necessidade e se encorajem para enfrentar essa necessidade. A alfabetização implica em um processo de luta consigo mesmo e em acreditar que vai ser possível aprender. A alfabetização não inicia quando começamos a aprender as letras, mas quando coletivamente nos organizamos e tomamos a decisão de aprender mais este código; e ela se estende durante este aprendizado, passando a ser desafio para a vida toda.

A alfabetização é então um processo de formação do Sem Terra (alfabetização humana) que passa pelo aprendizado da leitura do mundo e das palavras, pelo aprendizado dos diferentes códigos das linguagens e necessariamente pela apreensão da lógica de cada uma delas. Neste sentido cada sujeito percorre o seu processo de apropriação dos códigos. A arte do educador consiste em saber

³⁹ Cf. Caderno de Educação nº 3, Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar, pág. 9-10.

articular isto, partindo do que as pessoas têm (as várias linguagens que já dominam) e não do que lhes falta (o código da escrita, por exemplo).

10. Somos educadoras e educadores do povo

Precisamos nos construir como educadores populares, como educadores do povo, como pedagogos do povo: do campo, da reforma agrária, do MST. Não basta sermos apenas monitores ou facilitadores da aprendizagem de um código. Precisamos nos tornar especialistas em educação de seres humanos com sensibilidade para perceber as várias culturas que existem ou que estão em desenvolvimento, e a cultura que as unifica.

Precisamos nos formar como educadoras e educadores que sabem alfabetizar com competência, porque dominam as lógicas, as linguagens. Educadoras que têm clareza em que e para que estão educando e sabem que dimensões do ser humano estão ajudando a formar. Educadores que sabem articular a alfabetização, a formação político-ideológica

e a formação do ser humano, e por isto sabem escolher os textos mais adequados para a leitura e para a formação. Educadoras que sabem perceber o que os educandos já aprenderam.

Isto só será possível se nos inserirmos em um **processo permanente de formação**. Aprender e ensinar constantemente, a vida toda. Aprender como se aprende. Aprender a analisar situações e a aproveitar experiências. O próprio Movimento já vai nos ensinando muitas coisas que aprendemos quando elas acontecem: a lidar com as diferenças das pessoas, sem anulá-las, mas articulando os diferentes saberes; lidar com as situações-problema,...

Para sermos bons educadores precisamos buscar construir o conhecimento que não temos: aprender o que não sabemos, por exemplo, como conhecer os educandos, ou como se lida com as dificuldades de aprendizagem dos alfabetizados. Precisamos saber ouvir, saber organizar o caminho para aprender, estimular as pessoas a percorrer este caminho, ter intuições pedagógicas e saber traduzi-las em didáticas.

OS PRINCIPAIS OBJETIVOS DO MST COM O TRABALHO DE EJA SÃO:

- a) *Superar a exclusão de ser analfabeto, tornando os assentamentos e acampamentos territórios livres do analfabetismo:* a condição de analfabeto tem sido ao longo da História do Brasil e da Educação, uma das formas de dominação política e ideológica dos nossos empobrecidos. Para que os oprimidos se libertem devem começar rompendo as correntes que os oprimem: uma delas é o analfabetismo. Por isso para o MST é uma questão de coerência com seu projeto de sociedade transformar os assentamentos e acampamentos em territórios livres do analfabetismo.
- b) *Lutar por políticas públicas de EJA:* estar unidos a todos que estão lutando por Políticas Públicas em EJA no Brasil. Políticas estas que vão desde a alfabetização de jovens e adultos até o ensino superior.
- c) *Superar o analfabetismo como uma forma de criar condições para enfrentar os desafios políticos e organizativos do MST:* neste momento histórico o Movimento enfrenta quatro grandes desafios: derrotar o modelo neoliberal na agricultura brasileira; construir um projeto popular para o Brasil; desenvolver ações com a sociedade como forma de vincular a luta por Reforma Agrária, por mudanças sociais, com um maior número de pessoas; e formar militantes, fortalecendo o MST e sua organicidade.
- d) *Implementar em EJA a Pedagogia do MST, como uma referência para o campo:* o legado pedagógico forjado desde as nossas práticas e do estudo da prática de outros educadores tem nos colocado o desafio de qualificar o jeito de implementar em EJA a pedagogia do MST, mas também de constituir elementos que possam contribuir na construção de um processo amplo de alfabetização na base de todos os Movimentos Sociais do Campo. Por isso a nossa tarefa é contribuir com outras organizações do campo para que percebam a necessidade de alfabetizar.
- e) *Fortalecer a organicidade do MST através da EJA, e em especial através da alfabetização:* a EJA através da alfabetização pode estar contribuindo diretamente na organicidade dos acampamentos e assentamentos. A EJA ajuda no fortalecimento da organização Sem Terra, a partir da formação da consciência das pessoas que dela participam: vai construindo a organização com mais conhecimento a partir da sua participação, aglutinando as pessoas e fortalecendo as lutas. A EJA é também trabalho de base, e o núcleo de base também é um espaço educativo.

O Brasil tem uma dívida social com a Educação de Jovens e Adultos, e o MST também quer assumir um compromisso social com a população analfabeta. O MST luta por políticas públicas enquanto já afirma iniciativas concretas de alfabetização.

B – PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Algumas orientações sobre como traduzir em ação pedagógica as convicções fundamentais que formulamos antes:

1. Respeitar o jeito de aprender de cada tempo da vida.

Toda pessoa tem o direito de aprender; toda pessoa tem direito à escolarização; não para recuperar algo que perdeu, mas sim para viver mais plenamente o tempo da vida em que está. Existe diferença de tempo de vida entre os educandos. Só na EJA há: jovens, jovens adultos, adultos e, em alguns lugares também idosos.

O adulto deve aprender como adulto. Precisamos então ter cuidado com os materiais didáticos: normalmente eles infantilizam os educandos. É urgente ter uma pedagogia da vida adulta, ainda muito pouco elaborada em nosso meio. Isto não quer dizer que jovens e adultos devem estar separados. A questão não é juntar ou separar, mas compreender e valorizar as diferenças.

Quando há diferentes idades (jovens e adultos, por exemplo) em uma mesma turma são necessárias práticas pedagógicas diferenciadas por idade e também trabalho em conjunto (interação). Não devemos juntar por juntar (jovens e adultos), mas criar intencionalmente situações pedagógicas de interação, lembrando que as produções dos educandos em aula não devem ser somente para o educador ver, mas para socialização entre os educandos e com a comunidade. Por exemplo, a turma pode fazer um projeto de produção de material para crianças contando a história da luta e do assentamento; os adultos podem trabalhar então na evocação e no resgate da memória, enquanto os jovens no levantamento

da história. Os adultos podem socializar a sua memória através do contar (arte narrativa), enquanto os jovens podem utilizar o teatro e a música (linguagens de que geralmente gostam) para socializar a pesquisa da história que fizeram. O importante é que todos se envolvam e se expressem numa linguagem que lhe é mais próxima, havendo ao mesmo tempo respeito às diferenças e interação entre as linguagens e trajetórias diferentes.

2. Partir da necessidade: a pessoa se interessa em aprender quando necessita.

Somos sujeitos com necessidades e somos movidos por elas. Ninguém aprende se não movido pela necessidade. Percebemos as necessidades de um grupo através da pesquisa e ficando bem atentos no dia a dia. Há necessidades que cada um descobre em si, como também necessidades que vamos descobrindo juntos no processo de educação. E há ainda as necessidades que o Movimento vai gerando e que precisamos acompanhar e responder.

O processo educativo só é possível quando se parte das necessidades reais. Não de qualquer necessidade, mas das necessidades que batem mais forte, que tocam na sobrevivência das pessoas, ou que já tem a ver com sua identidade de Movimento e de classe. Saber fazer EJA é considerar estes diferentes movimentos da realidade na perspectiva de ajudar as pessoas a aprender a ler e a escrever sua história.

O ponto de partida é o concreto (a necessidade), o particular, o próximo, o parcial, que vai se alargando, se articulando com outras necessidades. Vai avançando até chegar ao geral, ao distante e à totalidade, sem perder as relações que existem entre uma coisa e outra.

As necessidades podem ser pessoais, da coletividade (ou comunidade) e sociais. As pessoais são o ponto de partida, mas as demais não poderão ser esquecidas. A sabedoria do educador popular está em saber articular e inter-relacionar as necessidades pessoais com as necessidades sociais, ou de uma coletividade.

As **necessidades pessoais** podem ser tantas como as pessoas dispostas a participar do processo educativo: um quer aprender a escrever cartas; outro quer compreender o plano de trabalho da cooperativa; outro quer saber escrever o nome dos filhos; outro quer aprender a ler a bíblia; outro quer cubar madeira para não ser enganado; outro quer ler receitas; outro quer saber como lidar com o caixa eletrônico... Não dá para tratar de todas estas necessidades ao mesmo tempo. É necessário chegar a um acordo para ir respondendo e ao mesmo tempo seduzindo os outros para uma nova necessidade. É muito importante saber o que cada um veio buscar, e juntos organizar o planejamento desta caminhada incluindo a todos.

As **necessidades da coletividade** devem ser pesquisadas e percebidas no assentamento ou acampamento. São as necessidades comuns a toda uma comunidade. Por exemplo: aprender a planejar a produção do assentamento; compreender porque o uso de agrotóxicos na lavoura está trazendo prejuízos à saúde das pessoas; ter uma produção de ervas medicinais para todo o grupo...

As **necessidades sociais ou políticas** devem ser pesquisadas e percebidas na caminhada do povo organizado e no desafio de avançarmos como sociedade humana. Pode ser: participar da luta contra a ALCA e em defesa da soberania; da luta contra os transgênicos e em defesa das sementes como patrimônio da humanidade; da luta contra o latifúndio e pela implementação da reforma agrária...

As necessidades precisam ser sentidas ou levantadas, problematizadas, percebidas ou lidas por novos ângulos ou abordagens e em diferentes graus de profundidade.

O partir da necessidade pressupõe um estar “dentro” da realidade e não “um partir” dela olhando de fora. Ao mesmo tempo, a necessidade (realidade) a ser compreendida e transformada é o centro do processo educativo. Não significa ter que sair da realidade para ir à teoria.

É a busca da resposta a uma necessidade que incentiva uma pessoa a pesquisar, a estudar, a assimilar um novo código, uma nova linguagem, ou a compreender uma nova lógica. Não podemos forçar ninguém a estudar, a aprender: precisamos ajudar as pessoas a perceber suas necessidades e a se organizar para superá-las.

3. Educar as pessoas para se apropriar da história e se tornar sujeitos.

Precisamos entender o ser humano e como ele se desenvolve. E precisamos entender porque um ser humano se desenvolve de um jeito e o outro não. Um dos elementos para compreender isto é perceber que as pessoas se educam na medida em que se apropriam da sua historicidade e se percebem como parte do processo histórico.

Todo ser humano tem uma **raiz** e desta raiz fazem parte a sua história (tudo o que já aconteceu e que afetou a sua vida), a sua cultura (jeito de viver) e a sua identidade (ser um camponês, um Sem Terra, por exemplo). E o ser humano também tem um **projeto**, que pode ser: a luta pela terra, a implementação da reforma agrária; a produção de um projeto popular, a transformação da sociedade.

Mas o principal a compreender é que a história está em movimento e que nós fazemos

parte deste movimento: do movimento do processo histórico e do movimento que nós fazemos em nós mesmos em vista de nossa humanização, ou não. Por isto podemos nos refazer como pessoas e podemos refazer as nossas relações com os outros, com a sociedade e com o ambiente. Por isto podemos propor caminhos (método) de como dar estes passos, percebendo valores e aperfeiçoando posturas.

A história das pessoas ou da comunidade precisa ser resgatada, lembrada, rememorada, compartilhada com outros, cada pessoa ou cada grupo buscando compreender o momento e o movimento nela existente e dali extraindo significados para sua vida.

4. Relacionar os processos de EJA com os processos de formação no MST.

Nos encontros de EJA precisam estar presentes os temas (assuntos e questões), as reflexões atuais e as lutas do MST: as campanhas da Via Campesina, as mobilizações do povo brasileiro, as grandes tarefas políticas do MST em cada momento.

Questões como a campanha das sementes, o plebiscito contra a ALCA ou a discussão do plano nacional de reforma agrária, por exemplo, devem ser tratadas em atividades de formação com o conjunto do assentamento ou do acampamento, mas podem também ser incluídas como conteúdos nos encontros de EJA. Apenas é preciso ter o cuidado de não querer trazer para a EJA todas as questões de formação do MST, porque além de não ser possível dar conta de todas elas no tempo das aulas, seria necessário ficar só neste tipo de assunto, o que não é o melhor para o processo geral de aprendizado dos educandos.

É importante também ter presente, que quando questões básicas do assentamento, como a necessidade de organizar uma

biblioteca na escola aberta à comunidade, por exemplo, aparecem nos debates de uma turma de EJA, é preciso garantir que elas sejam levadas e tratadas nas instâncias correspondentes: pode ser no núcleo de base, pode ser na coordenação do assentamento, pode ser na assembléia. Também é objetivo da EJA ajudar na inserção de seus educandos na organicidade do MST.

O educador de EJA é também um educador popular, um formador que atua com a comunidade, e que contribui na formação política e ideológica de todos.

5. Conhecer os sujeitos em sua realidade e a realidade social onde os sujeitos estão inseridos.

Nosso grande desafio é conhecer os sujeitos em sua realidade e perceber os saberes que eles já têm. Para nós o que importa são os sujeitos em uma realidade que os torna humanos (dignificados) ou não humanos (explorados ou exploradores). A realidade é dos sujeitos. Um dos erros que às vezes cometemos é olhar apenas para a realidade (conjuntura, estrutura) e nos esquecermos dos sujeitos, das pessoas.

Precisamos aprender a conhecer os seres humanos que participam do processo educativo: os jovens, os jovens adultos ou que tiveram que se tornar adultos e por isto participam da vida adulta mesmo sendo jovens, os adultos, e perceber as diferenças entre eles. Mesmo entre os jovens ou entre os adultos há diferenças entre aqueles que sempre viveram no campo, na agricultura camponesa, aqueles que atuam em empresas rurais como trabalhadores assalariados e aqueles que já passaram alguns anos na cidade, como operários e viliros. Também perceber as diferenças entre ser adulto homem e ser adulto mulher; ser jovem negro de origem africana,

jovem branca de origem européia e jovem indígena do povo guarani;...

Mas só é possível saber mais dos sujeitos, dos educandos, se permitimos que as pessoas falem, narrem, contem, escrevam, se expressem: esta é a base da dimensão dialógica da educação popular. Para isto precisamos construir didáticas como o diagnóstico, a história de vida, o trabalho com temas significativos que nasçam de vivências geradoras...

Conhecer os seres humanos é perceber que eles são únicos, carregam sua história de vida e a sua relação com o MST, que se expressa em identidade, valores, posturas, ações mais militantes ou menos. Isto implica em valorizar o significado que dão a um aprendizado (ler e escrever, por exemplo); se perguntar: por que eles querem aprender? Sempre se quer aprender algo por causa de alguma coisa. Conhecer as pessoas humanas implica em se perguntar: quem são? quais as suas vivências? qual o seu conhecimento, seus saberes? qual a imagem e a auto-imagem que fazem de si mesmo? o que cada pessoa concreta é hoje? quando e em que momentos mais marcantes ela se formou? como ela se formou? qual a sua realidade? qual a visão de mundo que ela tem? qual a sua concepção de história? qual a consciência que ela tem? em que momento ela está? como eu como educador posso contribuir? Ou seja, aquelas perguntas superficiais que geralmente fazemos sobre idade, de onde veio cada pessoa e há quanto tempo está no MST são insuficientes.

Não podemos nos esquecer ainda da diversidade dos sujeitos. Existem entre nós diferentes jeitos de viver, de organizar a moradia, de fazer as coisas, de compreender os acontecimentos. Não podemos nivelar tudo em nome do “ser Sem Terra”: há outras identidades forjadas pelo sexo, pela raça, pelo

ciclo de vida, pela região em que as pessoas viveram os primeiros anos de vida, pela experiência de estar sempre migrando.

Precisamos aprender a conhecer a nós mesmos e as demais pessoas que também se colocam a serviço deste processo educativo: os educadores e as educadoras populares. Precisamos nos perguntar: o que sou hoje? como eu aprendi? qual a minha concepção de educação? qual a minha concepção de juventude e de vida adulta? E, perceber que não é suficiente dizer como os outros vêem, e de como a pedagogia vê a educação, a vida adulta. Nem de como nós vemos. Precisamos nos questionar sobre estas imagens, pois elas foram construídas historicamente, culturalmente.

Ao mesmo tempo precisamos **conhecer a realidade em que as pessoas vivem**: o contexto ou o cenário onde convivem e que também está em movimento.

E é preciso ter presente que, como as pessoas mudam, refletindo sobre as suas vivências, e mudam a sua própria realidade, este conhecer deve ser permanente. A pessoa humana está em permanente desenvolvimento, está se formando como pessoa humana. Nunca está pronta: o ser humano é um sujeito inacabado, é um sujeito em construção e uma construção que nunca se acaba. Todo ser humano morre inacabado; se continuasse a viver teria ainda muitas coisas a experimentar, a aprender...

6. Trabalhar com Vivências Geradoras.

Neste Caderno passamos a utilizar a expressão “Vivências Geradoras” para identificar e tentar recuperar o que consideramos ser o verdadeiro espírito ou a idéia original (Paulo Freire) do chamado “tema gerador”. Na prática, às vezes usamos uma palavra ou expressão e nem sempre incorpora-

mos ou compreendemos o seu espírito, ou seja, seu sentido mais profundo. Isto tem acontecido com o “tema gerador”, que acabou sendo reduzido a uma didática ou ainda a um assunto de estudo, quando na verdade ele é bem mais do que isto.

Então, é visando chamar a atenção para a originalidade pedagógica do “tema gerador” que passamos a chamá-lo de “vivência geradora”. Tema tem cara de assunto e corre o risco de ser pensado apenas para gerar subtemas e aglutinar disciplinas ou áreas do conhecimento, facilitando o estudo. Entendemos que trabalhar com temas ajuda a perceber a realidade de uma forma mais total, recompondo o que a “grade curricular” costuma decompor em pedacinhos, e por isso esta é uma forma mais pedagógica e popular de ensinar/estudar. Mas no princípio metodológico original o mais importante do “tema gerador” não está no “tema” e sim no “gerador”, ou seja, na possibilidade que ele tem de gerar uma ação ou, mais do que isso, gerar uma dinâmica cultural formadora / libertadora dos oprimidos.

O “tema gerador” ou a “palavra geradora” em Paulo Freire é mais do que um assunto ou mais do que uma palavra (enxada) para iniciar a alfabetização, seja separando-a em sílabas (en-xa-da) ou pegando-a por inteiro. A palavra (enxada) é um símbolo de trabalho (a utilizo na roça) e de luta (a levo na marcha); é um significado de vida (tenho este jeito de lidar e de conviver com a terra), uma identidade (sou camponês) e pode ser ainda muitas outras coisas. É preciso perceber o sentido, a vivência que está na base da construção de significados para aquele tema ou aquela palavra.

O ser humano se forma no cotidiano das vivências, mas há vivências tão fortes que se transformam em Vivências Geradoras. A

“terra” será uma vivência geradora se há nela, num determinado espaço geográfico e num momento histórico, a força de levar as pessoas a se repensar como sujeitos, e gera num sem-terra, obediente e serviçal ao latifundiário, o Sem Terra capaz de cortar a cerca, ocupar a terra e fazer dela brotar o pão até então escondido.

Vivência Geradora é um pedaço da realidade que se relaciona com o todo, mas que é tão forte para as pessoas que as gera como sujeitos, as amadurece como seres humanos, as leva a se perceber como classe trabalhadora, as forja como sujeitos de seus destinos e como sujeitos da história. Por isso é uma vivência que, trabalhada pedagogicamente, tem a explosividade geradora de novas vivências: novas lutas, novas posturas, novas ações.

No trabalho com as Vivências Geradoras há o princípio pedagógico de que a vivência da realidade é formadora, por isto a primeira tarefa dos educadores é fazer a leitura da realidade onde os sujeitos estão inseridos, e de como vivenciam no dia a dia esta realidade.

Uma Vivência Geradora não pode ser transformada em um roteiro de aula, ou em uma simples didática. Trata-se muito mais de uma conduta pedagógica: perceber as vivências dos educandos em que podemos engatar o nosso trabalho educativo, e que nos permitem ter atitudes pedagógicas que ajudem na sua formação integral. A partir daí podemos aproveitar a caminhada que já temos e, se necessário, criar diferentes didáticas, diferentes jeitos de alfabetizar, de gerar conhecimentos, de produzir cultura. O estudo através de temas ou de eixos temáticos pode ser um destes jeitos.

7. Consolidar condutas e posturas e diversificar as didáticas.

A Pedagogia tem que transformar a realidade e os sujeitos. As pessoas se transformam refletindo sobre as suas vivências e sobre o seu jeito de agir sobre a realidade. O MST educa as pessoas que dele participam.

A partir deste princípio podemos dizer que a nossa **conduta pedagógica** está centrada: na formação de seres humanos, na percepção do que os humaniza (ou desumaniza); nos nossos princípios filosóficos e pedagógicos de educação; na nossa concepção de EJA; na percepção de um mundo em movimento que é desvelado pela ciência da história; na incorporação da filosofia da práxis; na identidade do campo; na produção cotidiana de um projeto popular; na pedagogia do Movimento e no jeito específico de educar os Sem Terra que temos chamado de pedagogia do MST.

Entre as **posturas** que precisamos consolidar especialmente entre os educadores e as educadoras de EJA, uma delas é a do estudo permanente: temos que aprender diferentes formas de organização do currículo, didáticas, métodos, conteúdos,... para sermos profissionais da educação. Também a postura de buscar e aprender a conhecer os educandos, o que às vezes implica em rever o nosso olhar sobre as pessoas concretas e únicas (conhecer os sujeitos), e nos perguntar o que sabemos sobre os jovens e os adultos, sobre os camponeses, sobre os Sem Terra.

Como MST, **não temos uma opção didática única**: por exemplo, tem que trabalhar com temas ou tem que trabalhar com histórias de vida. Também não pretendemos ter uma orientação metodológica cristalizada: podemos ter roteiros de um encontro ou aula de EJA, mas não precisamos ter apenas um único

roteiro e segui-lo sem pensar, sem recriar nossas atividades a partir do que vai acontecendo com nossa turma, conosco mesmos...

Assumimos como tarefa uma busca permanente de novas didáticas e a produção de diferentes métodos de aprendizagem e de ensino: apostamos na diversidade. Mas isto não quer dizer que podemos deixar tudo solto ou considerar que tudo vale: há jeitos de educar, de alfabetizar que são mais coerentes com a nossa Pedagogia do MST. O desafio de cada educador, educadora, é ir descobrindo estes jeitos em sua prática e na reflexão rigorosa sobre ela.

Alguns elementos de didática da alfabetização que vêm se consolidando em nossas diferentes práticas são os seguintes: a *pergunta* e a problematização sobre ela, o pensar sobre ela e com ela; o *diálogo* sobre os desejos de escrita, de leitura, de cálculos, que educandos trazem e vão sendo transformados em planos de ação para cada encontro desenvolvido; o processo de *planejar com os educandos* visando que eles possam aprender a aprender, o partir das necessidades; ler e escrever pensando; saber que *todas as palavras podem ser aprendidas* e que não existem palavras fáceis e outras difíceis; de que *não devemos ensinar letras ou números* (códigos) “*soltos*”, pois quando aprendemos a falar já aprendemos palavras que significam textos; e é importante *fazer a leitura de imagens* (fotografias, desenhos, paisagens...) como forma de estabelecer o diálogo na alfabetização... Estes elementos aparecem mais desenvolvidos na terceira parte deste Caderno.

8. Organizar o ambiente alfabetizador.

A sala de aula (do encontro) de EJA deve ser acolhedora e preparada com um ambiente alfabetizador. Dela fazem parte a apresentação

do alfabeto, a apresentação dos números, do calendário (meses, dias da semana,...), de dicionários, da bandeira do MST, da bandeira do Brasil, de cartazes de luta, de etiquetas de identificação dos objetos; de ferramentas e utensílios da comunidade, e assim por diante. A finalidade é oferecer informações para uma pesquisa rápida de questões que consideramos fundamentais para um determinado momento do aprendizado das diferentes linguagens.

Também faz parte deste ambiente o material didático básico para qualquer aprendizado: espaço físico, móvel para apoiar o material para escrever (ou carteira), um quadro verde ou lousa, uma fonte de luz (um lampião, por exemplo), entre outros.

Este ambiente é uma construção e pode ser planejado e elaborado com os educandos e com pessoas da própria comunidade.

Não podemos confundir ambiente alfabetizador com ambiente educativo: se relacionam, mas não são a mesma coisa.

9. Produzir um “ambiente educativo”.

Sabemos que todo ambiente educa ou deseduca. Mas faz parte da pedagogia do MST a intencionalidade pedagógica que se manifesta através do que chamamos de ambiente educativo. Esta intencionalidade pode perpassar todas ou algumas atividades educativas e pode acontecer dentro ou fora da sala do encontro de EJA.

Acontece o ambiente educativo sempre que se planejam situações pedagógicas em vista de desenvolver determinadas relações, posturas, interações, relacionamentos. Não é apenas o dito; mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido. É o jeito de um processo educativo ser e funcionar: o jeito dos educandos se sentar, o jeito de participar do debate, a avaliação do processo, o participar

do planejamento das ações futuras. É o jeito indireto de ajudar as pessoas a ir melhorando a sua qualidade de vida. É o jeito da turma se relacionar com a comunidade (o assentamento). É pensar as situações e momentos do processo educativo para que eles possam ser de fato educativos, para que aconteçam os diferentes aprendizados pretendidos, indo além da alfabetização.

A preparação do ambiente educativo deve levar em conta as pessoas reais que participam do processo, que vivem em uma história incompleta e que estão se produzindo a si mesmos. Se a intencionalidade ou as situações provocadas forem aquém das possibilidades de aprendizado dos educandos elas em nada contribuem, pois ou eles já sabem ou aprenderiam aquilo por conta própria. Se as situações forem muito além das possibilidades elas também deixam de ser educativas, porque não há o engate e as pessoas se bloqueiam no aprendizado. A sabedoria do educador está em perceber o tamanho certo do passo que pode ser dado, em que momento e com a escolha adequada de elementos do cenário educativo existente.

C – ELEMENTOS GERAIS DE PEDAGOGIA

Alguns elementos de reflexão sobre o processo educativo em geral que temos o desafio de aprofundar, e que também devem ser considerados em nossas práticas de EJA:

1. Educação *do* Movimento Popular e não *para* o Movimento Popular

A EJA faz parte da Educação Popular compreendida como **Educação *do* Popular**. Nós entendemos que a educação só é popular quando produzida a serviço dos interesses reais das classes populares e, em nosso caso, de um

movimento popular, o MST, e de uma articulação dos movimentos populares e outras organizações do campo, a Via Campesina.

Na EJA do MST há uma opção de classe e uma opção de assumir os princípios fundamentais do Movimento. Isso significa que o nosso compromisso político é com a classe trabalhadora, do jeito do MST, e por isto comprometemos todo o nosso trabalho com uma metodologia que seja capaz de formar nossos companheiros e nossas companheiras como sujeitos plenos de seu processo de humanização, e de capacitação para construir um novo projeto de sociedade.

Perpassa na educação do popular uma concepção libertadora e uma ação cultural (Paulo Freire) que se traduz em organização, participação (dialógica), humanização e projeto histórico.

É necessário garantir a participação do popular em todos os momentos do processo educativo, desde a indicação dos educadores populares até a análise da prestação de contas de um projeto de financiamento, se houver.

A EJA brota da **Pedagogia do Oprimido**, a saber, da pedagogia gestada pelo oprimido em seu processo de resistência e em sua luta de libertação⁴⁰. Ela é uma proposta *do* Movimento Popular e não *para* o Movimento Popular. *Do* por estar sendo por ele produzida, proposta, conduzida e avaliada, e não *para* por melhor que seja a intenção dos que a produzem, propõem, conduzem e avaliam. No máximo pode ser *com*, se houver um assumir da radicalidade formadora da vida e da luta e um

respeito ao ser humano que se está reproduzindo.

É necessário que os demais parceiros envolvidos em nossas atividades reconheçam o saber acumulado pelos Movimentos Populares na área da educação e a contribuição que estão dando na construção de um projeto popular. Trata-se de uma *educação libertadora* alicerçada em um projeto histórico.

A EJA bebe também na fonte da **Pedagogia do Movimento** e por isto leva em conta a caminhada histórica que está sendo desenvolvida pelo MST, seus princípios organizativos e metodológicos, suas orientações básicas e entre elas os seus princípios filosóficos e pedagógicos de educação.

Dizemos que a Pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E, o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio Movimento. É para esta pedagogia e para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de Educação, de EJA e de Escola.

A pedagogia do MST é principalmente um processo de humanização que inclui:

- O resgate ou a restituição da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres, aos poucos vão se reconhecendo como cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, produzem e participam de

⁴⁰ "A 'educação como prática da liberdade' postula, necessariamente, uma 'pedagogia do oprimido'. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente (...) A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica." Cf. FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra – Prefácio de Pedagogia do Oprimido. p. 9.

suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país.

- A construção de uma identidade coletiva que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra como nome próprio de lutadores do povo, não mais sujeitos a uma condição de falta: não ter terra, mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos em um Movimento bem maior do que o MST, um movimento da história, e que diz respeito aos destinos da humanidade inteira.⁴¹

A EJA no MST precisa traduzir em didática a Pedagogia do MST, levando em conta a caminhada de cada estado, a caminhada que está sendo feita pelas regionais, pelos assentamentos e acampamentos, pelos núcleos de base, bem como o trabalho desenvolvido pelos setores do Movimento. Já existe uma organização anterior, uma caminhada em andamento, e nelas a EJA deve se inserir, participar, contribuir.

2. A Mística como elemento de formação humana.

A mística não é apenas a “alma” do sujeito coletivo Sem Terra e da identidade do MST, que se revela como uma paixão contagiante, que nos ajuda a “sacudir a poeira e dar a volta por cima”, que nos coloca a caminho e nos encoraja a vencer obstáculos. A mística é a energia que perpassa o cotidiano e que nos ajuda a vivenciar os valores e nos desafia a ir concretizando, no aqui e agora, o projeto popular.

A mística é também um dos mais densos momentos de formação humana: ela cola o conhecimento à emoção, através da cultura. Nela expressamos vivências e conteúdos humanos fundamentais através da poesia, do teatro (encenação), da música, do canto, da dança, dos gestos, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, dos elementos da natureza, do resgate da memória das lutas e do exemplo de grandes lutadores e lutadoras da humanidade... Ela permite vivenciar um mesmo sentimento, assumir uma determinada postura, sentir-se parte de uma mesma identidade (MST), envolver as pessoas em um mesmo movimento, levando-as a se assumir como lutadores e lutadoras do povo.

A mística irriga, pela paixão, a razão, nos ajudando a ser mais humanos, dispostos a desafiar pessoal e coletivamente os nossos limites; nos impulsiona a ir além do esperado, alimenta os valores humanistas e socialistas e nos faz sentir membros de uma grande família: somos Sem Terra.

É fundamental que os educadores e as educadoras de EJA aprendam a potencializar a dimensão pedagógica da mística do MST no conjunto de seu trabalho educativo.

A mística é também um dos mais densos momentos de formação humana: ela cola o conhecimento à emoção, através da cultura. Nela expressamos vivências e conteúdos humanos fundamentais através da poesia, do teatro (encenação), da música, do canto, da dança, dos gestos, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, dos elementos da natureza, do resgate da memória das lutas e do exemplo de grandes lutadores e lutadoras da humanidade... Ela permite vivenciar um mesmo sentimento, assumir uma determinada postura, sentir-se parte de uma mesma

⁴¹ Cf. Boletim de Educação nº 8, pág. 27.

identidade (MST), envolver as pessoas em um mesmo movimento, levando-as a se assumir como lutadores e lutadoras do povo.

A mística irriga, pela paixão, a razão, nos ajudando a ser mais humanos, dispostos a desafiar pessoal e coletivamente os nossos limites; nos impulsiona a ir além do esperado, alimenta os valores humanistas e socialistas e nos faz sentir membros de uma grande família: somos Sem Terra.

É fundamental que os educadores e as educadoras de EJA aprendam a potencializar a dimensão pedagógica da mística do MST no conjunto de seu trabalho educativo.

3. Sem emoção não há aprendizado.

Também somos seres de emoção, de afeto, e por isto passamos por vivências fortes, que nos marcam e nos humanizam. Há quem acredite que a emoção atrapalha o aprendizado. Isto é um mito. Ao contrário, hoje já sabemos que a emoção participa do ato de aprender e está presente na constituição dos diferentes tipos de memória. Não somos apenas razão, racionalidade; somos uma totalidade e é assim que aprendemos, nos educamos.

A emoção faz parte da produção do conhecimento, pois contribui na fixação de saberes. É uma das condições para que a pessoa aprenda. Temos mais facilidade em guardar na memória aquilo que mexeu com a nossa vivência emocional.

Precisamos levar em conta a emoção dos educandos na produção do conhecimento, bem como a emoção do educador neste processo. Ela se expressa, por exemplo, na poesia (e há muitos camponeses poetas), nos depoimentos, na recordação das marcas gravadas no corpo (cicatrizes), nas canções populares. Ela nos humaniza porque nos toca como seres humanos. Ela está presente quando acolhemos a cultura do outro, o que é condição para o seu desenvolvimento.

Precisamos nos conhecer como somos (seres afetivos, de emoção). E nos conhecemos através do outro, ou melhor, nos reconhecemos através do jeito do outro ser. Precisamos romper com a concepção de que adultos não podem manifestar ou demonstrar o que estão sentindo, as suas emoções (adulto não chora, por exemplo). Precisamos nos emocionar junto com os educandos diante de sua trajetória. Precisamos compreender as formas de expressão de sua emoção (e da nossa) e aprender a trabalhar com elas.

4. Não se aprende fora da cultura.

Somos seres de cultura. Todo educando é um sujeito cultural; a cultura esta nele e ele aprende como sujeito de cultura: o desenvolvimento da mente humana é função da cultura; o raciocínio (jeito de pensar) é cultural, as linguagens também; o alfabeto e os números são símbolos culturais. A cultura é uma das grandes matrizes de todo aprendizado; condição e contexto do desenvolvimento do ser humano. Não é só um assunto ou tema a ser estudado (conteúdo), mas uma **matriz pedagógica** a ser considerada e trabalhada.

A escrita é um sistema cultural e simbólico, uma forma simbólica de dizer a realidade. Aprender a ler e escrever é aprender um universo simbólico: saber escrever é aprender símbolos produzidos por uma determinada cultura e saber organizá-los para conseguir o sentido desejado; saber ler é decifrar o significado de símbolos. É até mais fácil aprender o significado de um símbolo quando se convive culturalmente com metáforas, com símbolos, como é o caso dos camponeses.

Conhecemos pouco a nossa cultura. Precisamos mergulhar na cultura camponesa, lendo além dos preconceitos (ela não é a do Jeca Tatu) e perceber as culturas particulares

que existem dentro dela: ser Sem Terra é uma delas. E devemos ter o cuidado para não reduzir cultura às expressões artísticas ou folclóricas que existem no campo.

Precisamos trazer para os processos educativos a cultura brasileira, a cultura camponesa, a cultura Sem Terra... Precisamos grudar a educação na cultura (este é o refinamento) e ir desenvolvendo uma pedagogia que reproduza e produza cultura.

Por isso não basta dizer ou estudar o que é cultura. O mais importante é nos perguntar, por exemplo, sobre quais são as principais características culturais de nossos educandos, sobre como se acolhe a cultura do outro numa situação de ensino, sobre que atividades culturais devem ser priorizadas nos encontros de EJA, e sobre que “ação cultural” é necessária para a educação deste grupo.

As aprendizagens humanas são sempre possíveis desde que se respeitem as experiências culturais de cada um. E porque o aprendizado é uma construção cultural, não aprendemos igual e nem ao mesmo tempo. Além disso, nenhum aprendizado é superior ao outro. Podemos aprender várias formas de comer e uma não é melhor que a outra: o valor é dado segundo o lugar em que se está.

Mas para educar é preciso ao mesmo tempo compreender, respeitar e às vezes também ajudar a desconstruir certos traços culturais das pessoas. Para educar precisamos decodificar, perceber a concepção que está por trás e, se necessário, quebrar a lógica de uma linguagem ou de um jeito que foi construído culturalmente e que é incoerente com o processo de libertação que defendemos. Neste caso é preciso ir desconstruindo modelos culturais que estão, muitas vezes, encravados em nós, e ir construindo, sempre que possível em conjunto, uma nova cultura. Neste movimento entre o velho e o novo está o cerne do processo educativo.

5. Conhecimento novo não se constrói sem um engate num conhecimento anterior.

As pessoas aprendem o que necessitam, ou o que conseguem relacionar com uma situação vivenciada; um novo conhecimento somente se produz em ligação com um conhecimento que já se tem. É assim que um conhecimento passa a ser “guardado” na memória, no cérebro, ficando uma “janela” para um futuro resgate. O restante é remetido para o porão do cérebro, sem apropriação, e talvez jamais seja aproveitado.

Não podemos nos esquecer de que o engate de um novo aprendizado geralmente se faz como resposta a uma situação-problema. Nós não trocamos o conhecimento como se troca de roupa. O engate favorece a interação entre os conhecimentos. Nós vamos unindo o novo ao velho e fazendo novas sínteses, portadoras do velho e do novo, que permitem responder às questões que temos.

Fazer novas sínteses gera tensão (conflito) e exige esforço. As sínteses não se produzem de forma automática. Não é um simples trocar de conceitos: tiro um e coloco outro no lugar. Por isto é difícil mudar a concepção de alguém, mudar a sua maneira de ver o mundo. A nova síntese precisa ser trabalhada levando as pessoas a perceber as contradições e incoerências existentes.

O conhecimento precisa de um tempo de maturação, de amadurecimento: só aí saberemos o que realmente ficou. Temos que saber “dar tempo ao tempo”. Pedagogo é quem sabe esperar para que as pessoas se formem. Precisa ter paciência pedagógica para ir firmando algumas balizas ou referências. Não adianta querer acelerar, queimando etapas, porque isto deseduca.

D – ELEMENTOS OPERACIONAIS

Alguns elementos que dizem respeito à implementação dos processos de EJA e em especial das turmas de alfabetização:

1. Organizar as turmas levando em conta a socialização e a heterogeneidade entre os educandos.

A organização das turmas deve levar em conta as condições objetivas que temos: a proximidade dos educandos, o número de educandos por turma, o número total de educandos, os ciclos de vida em que estão... De qualquer modo há algumas **linhas de orientação** que podemos seguir:

- Respeitar as diferenças e garantir em cada turma a heterogeneidade de gênero, de diferentes saberes e caminhadas (experiências de vida), de diferenças cognitivas, de pertença ou não ao MST. Precisamos superar o mito de que é mais fácil aprender no homogêneo. A heterogeneidade potencializa a educação e contribui na socialização do conhecimento por facilitar visões, intuições, hipóteses, jeitos diferentes.
- Quando houver mais de uma turma num mesmo local pode-se, para facilitar o trabalho, distinguir os tempos da vida: fazer uma turma de jovens e outra de adultos.
- Cuidar para não repetir a seleção discriminatória que muitas vezes a escola faz: não se deve colocar os mais “adiantados” em uma turma (Turma A) e os mais “atrasados” em outra (Turma B).

- Jamais excluir os que ainda não sabem escrever dos outros aprendizados: eles podem refletir, debater, contribuir. Na hora de cada um registrar o aprendizado isto pode ser feito em linguagens diferentes. Mas na hora da linguagem escrita precisamos propor atividades desafiadoras de acordo com as possibilidades de cada pessoa, lembrando que uma pode aprender com a outra.
- O coletivo tem um papel muito importante: discutir com os envolvidos como vai ser esta organização.
- Dentro do possível, ter mais de um educador em cada grupo para facilitar o trabalho pedagógico com a diversidade.

2. Organizar internamente as turmas.

Cada turma poderá se organizar tendo como referência a organização interna e os princípios organizativos do MST. Na escolha dos coordenadores dos núcleos ou brigadas deverá ser considerada a questão de gênero. Cada estado ou região deve levar em conta a sua experiência organizativa.

3. Fazer diagnóstico permanente.

Nós fazemos diagnóstico porque acreditamos que a realidade em que vive o camponês é a matriz onde ele se forma, aprende, se constitui como sujeito, como militante, como pessoa humana.

Como já dissemos antes, o diagnóstico deve ser em relação aos sujeitos e à realidade em que vivem e convivem. Ao fazer o diagnóstico as pessoas já estão se educando, por isto os instrumentos devem ser elaborados, realizados, socializados e analisados em

conjunto com os educandos. Neste processo as pessoas se dão conta, de forma cada vez mais crítica, de como são, como convivem, de onde vivem e como vivem. E então podem propor alternativas e procurar transformar a realidade e transformar-se. Assim aparecem as vivências geradoras.

Não basta apenas fazer um levantamento inicial para escolher alguns temas de estudo. O diagnóstico deve ser permanente para que possamos perceber as vivências geradoras e seu movimento; também para avaliarmos o como e o quanto estamos avançando. Ou seja, de tempos em tempos, e talvez com jeitos e instrumentos diferentes, o processo de conhecimento dos sujeitos em sua realidade deve ser retomado.

Cada estado ou região deverá construir os seus instrumentos de diagnóstico a partir das experiências já desenvolvidas.

4. Garantir o planejamento das atividades.

O planejamento é um dos princípios organizativos do MST. Entendemos que nada deve acontecer por acaso e tudo deve ser preparado, intencionalizado, planejado. Isto vale também para as atividades educativas.

O planejamento é uma atividade humana: só a nossa espécie, pelo que sabemos, é capaz de antever uma ação antes de realizá-la. Portanto, planejar é pensar sobre o fazer, antes de fazer. É antecipar, no pensamento (e no papel), os passos (ou momentos) para realizar uma ação e o jeito de dar cada um destes passos (o como fazer).

Planejar é fazer um processo de tomada de decisões sobre uma ação. Podemos planejar como organizar a EJA no estado ou como fazer um encontro com a turma de alfabetização, por exemplo. E o resultado do planejamento

chamamos de Plano, que precisa ser registrado no papel, para servir de guia da ação e de contraponto na avaliação. Também é importante para manter a memória do processo pedagógico.

Utilizamos vários **tipos de planos**, cada um em vista de diferentes atividades e com diferentes abrangências. Precisamos fazer o plano de aulas: como o encontro com os educandos será desenvolvido em uma determinada turma, incluindo as atividades com os diferentes grupos. Há o plano com os temas ou atividades para um determinado período, e que podem ser pensadas para mais de uma turma. Há também o plano da EJA como um todo: como vai acontecer a combinação entre a alfabetização, a formação político-ideológica e a capacitação técnica. Também podemos fazer o plano de formação dos educadores e dos coordenadores e o plano para as ações com a comunidade do assentamento ou acampamento.

Existem vários roteiros de planejamento. Precisamos escolher um jeito de fazer e ir aperfeiçoando este jeito na prática, junto com outros educadores.

É aconselhável que não se planeje sozinho. Este é o momento de discutir e de decidir, especialmente entre educadores e educadoras, como levar em conta no processo da EJA, e em cada encontro ou aula, as combinações já feitas e o conhecimento que estamos produzindo sobre os sujeitos (educandos): sua cultura, suas vivências geradoras, suas necessidades concretas (o que querem aprender). Se o diagnóstico não for considerado no planejamento dificilmente será levado em conta na prática: o imprevisto é inimigo da intencionalidade pedagógica.

5. Registrar o processo educativo.

Precisamos avançar no registro da caminhada ou do desenvolvimento de cada educando: o que ele deseja aprender, o que ele já conhece, as descobertas feitas, os aprendizados realizados e, ao mesmo tempo, no registro do processo da turma como um todo: do conjunto do trabalho educativo realizado.

Há experiências onde se utiliza um caderno onde os próprios educandos controlam a sua frequência ou vão anotando impressões a cada encontro, cada um do seu jeito. Com o tempo este caderno serve para que os educandos percebam os avanços que estão fazendo na escrita.

Em alguns lugares é utilizado um caderno e em outros são utilizados dois cadernos para o registro: num é feito o registro da caminhada dos educandos e no outro é feito o registro dos planos de aula e da respectiva avaliação.

Para facilitar, onde for possível, pode haver dois educadores para cada turma ou um monitor para ir fazendo o registro durante o processo.

O registro exige observação e deve ser feito com a finalidade de análise e de sistematização das práticas. O que não se registra, se perde: nem tudo se conta de boca e a nossa memória vai eliminando muita coisa.

O desafio é que cada coletivo de educadores discuta a melhor forma de fazer o registro, de como trabalhar com o registro na sala de aula, e de como organizar o registro. Este deve ser um dos pontos do roteiro de planejamento, e também deve estar na agenda das atividades de formação de educadores.

6. Fazer uma avaliação permanente.

Os educandos não devem fazer as atividades pedagógicas (tarefas, produções) para o educador. O educador pode avaliar através destas atividades, mas é importante que pelo menos algumas delas sejam feitas para a socialização com os outros educandos e com a comunidade.

A avaliação deve ser permanente. A finalidade é perceber as lições da caminhada a partir dos erros e dos acertos. O objetivo é ir melhorando o processo educativo e, ao mesmo tempo, ir se qualificando como educador. Deve acontecer em cada encontro: primeiro com os educandos, verificando o que aprenderam e o que acharam da aula; depois pelo educador ou grupo de educadores, para poder decidir melhor sobre os próximos passos. O registro destas avaliações pode ser feito no mesmo caderno onde está o Plano de Aula. Além disso, cada educador pode registrar suas impressões e seus aprendizados pessoais num Caderno de Reflexão ou Diário de Campo.

Também é importante que a avaliação aconteça, periodicamente, nos encontros dos educadores com o seu coordenador. O registro pode ser feito no Caderno de Acompanhamento.

7. Garantir a formação permanente das educadoras, dos educadores.

Afirmamos antes que sempre é tempo de aprender. Aprendemos com os educandos e as educandas. Aprendemos pela reflexão sobre a nossa prática e comparando-a com a prática de outros. Aprendemos pelo estudo sistemático. Aprendemos pela nossa inserção na organicidade do MST.

Precisamos buscar sempre nos aperfeiçoar na teoria e na prática, política e pedagógica: através do estudo pessoal, do

estudo em conjunto, da participação em cursos de formação e em outros eventos educativos.

Para isto, cada educador, educadora de EJA, precisa ter disciplina pessoal e participar nos coletivos de educadores, bem como nos núcleos de base do Movimento.

Precisamos ser humildes, percebendo o quanto ainda temos a aprender, e que é necessário alargar o nosso conhecimento, nossas expressões culturais. O estudo é uma tarefa de toda a vida. Aprendemos sempre e precisamos assumir os desafios que vão aparecendo em nosso trabalho, em nossa militância.

Precisamos saber organizar, estimular, ter intuição, saber ouvir (e não saber tudo). Podemos ir aprendendo o que não sabemos. Para ser um bom educador não tenho que já estar “pronto”, mas tenho que estar buscando construir o conhecimento que ainda não domino.

8. Ter método de acompanhamento do processo educativo.

Já faz parte de nossa prática ter um coordenador ou uma coordenadora para cada grupo de educadores para fazer o acompanhamento do trabalho de EJA. Também uma coordenação geral que acompanha os coordenadores.

O coordenador tem como tarefa ser um companheiro que ajuda a animar o processo educativo, que ajuda a avançar nas didáticas, que colabora com o trabalho junto à comunidade.

O coordenador também está em formação e vivencia este processo em conjunto com os educadores.

Para o registro e a avaliação do processo educativo é importante o coordenador ter um Caderno de Acompanhamento.

Esta é a concepção que conseguimos produzir até agora teorizando a nossa prática. Estamos em nova fase de aprofundamento e de implementação. A prática que estamos desenvolvendo permitirá novas sínteses. A construção continua!

RESUMO

A – Convicções Fundamentais

1. Todas as pessoas têm direito de aprender.
2. Todas as pessoas têm direito à escolarização.
3. Sem Terra tem o dever de se alfabetizar.
4. Sempre é tempo de aprender.
5. Todas as pessoas têm saberes e saberes diferentes.
6. A Alfabetização faz parte da Educação Popular do Campo.
7. A educação está vinculada à formação.
8. EJA é maior que alfabetização e não precisa acontecer só na escola.
9. Cada sociedade tem as suas linguagens de sociabilidade.
10. Somos educadoras e educadores do povo.

B – Princípios Metodológicos

1. Respeitar o jeito de aprender de cada tempo da vida.
2. Partir da necessidade: a pessoa se interessa em aprender quando necessita.
3. Educar as pessoas para se apropriar da história e se tornar sujeitos.
4. Relacionar os processos de EJA com os processos de formação do MST.
5. Conhecer os sujeitos em sua realidade e a realidade social onde os sujeitos estão inseridos.

6. Trabalhar com Vivências Geradoras.

7. Consolidar condutas e posturas e diversificar as didáticas.

8. Organizar o ambiente alfabetizador.

9. Produzir um ambiente educativo.

C – Elementos gerais de pedagogia

1. Educação *do* Movimento Popular e não *para* o Movimento Popular.

2. A Mística como elemento de formação humana.

3. Sem emoção não há aprendizado.

4. Não se aprende fora da cultura.

5. Conhecimento novo não se constrói sem um engate num conhecimento anterior.

D – Elementos Operacionais

1. Organizar as turmas levando em conta a socialização e a heterogeneidade entre os educandos

2. Organizar internamente as turmas.

3. Fazer diagnóstico permanente.

4. Garantir o planejamento das atividades.

5. Registrar o processo educativo.

6. Fazer uma avaliação permanente.

7. Garantir a formação permanente das educadoras, dos educadores.

8. Ter método de acompanhamento do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Vida adulta, educação e processos culturais*. Exposição aos participantes do 5º Seminário Nacional de EJA no MST. Cajamar, maio de 2003.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 32ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, Maria de Jesus dos Santos. *Educação de Jovens e Adultos/as no MST. A experiência do Ceará*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia.
- LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola. Aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH/Sobradinho, 2002.
- MST. *Boletim da Educação nº 8*. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas. São Paulo: junho de 2001.
- MST. *Caderno de Educação nº 3*. Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar. São Paulo: Abril de 1994.
- MST. *Caderno de Educação nº 8*. Princípios da educação no MST. São Paulo: julho de 1996.
- MST. *Caderno de Educação nº 9*. Como fazemos a escola de educação fundamental. São Paulo: novembro de 1999.
- MST. *Caderno de Formação nº 23*. Programa de Reforma Agrária. São Paulo: 1995.
- MST. *Caderno de Formação nº 34*. O MST e a Cultura. São Paulo: outubro de 2000.

Parte 3

LINGUAGENS

LEITURA E ESCRITA

ALFABETIZAÇÃO: CULTURA E LINGUAGEM*

“Sem Terra alfabetizado é alguém que escreve bilhete, que lê o jornal e os documentos do MST, que decifra e preenche questionário, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto de ler livros e busca o conhecimento técnico, sabe falar em público e, além disso, que sente o coração bater forte por causa da mística e continua a sonhar e a construir uma sociedade sem explorados e exploradores”. (Caderno de Educação Nº 3, MST, 1994)

Alfabetizar no MST está relacionado à construção de significados coletivos para a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo; alfabetização é construção de significados, tanto pela pessoa que aprende como pelo sujeito coletivo, o Movimento.

Por isso, a alfabetização está articulada à mística da luta pela terra, ela exerce uma função simbólica na construção da identidade Sem Terra (Caldart, 2001). Sempre que os Sem Terra aparecem na mídia, aparecem fazendo; cortando a cerca do latifúndio, empunhando a bandeira, entoando canções que denunciam as injustiças e anunciam um novo projeto de desenvolvimento, e dizendo palavras de ordem que indicam firmeza na luta. Estas ações precisam ser consideradas na alfabetização.

No contexto da luta de classes os Sem Terra constroem sua própria linguagem, que se faz cultura e identidade. A linguagem do campo é uma linguagem direta, simples,

objetiva, simbólica. A linguagem da escola do campo precisa pensar-se a partir dessa linguagem. Escrever com o carvão do acampamento, calcular com as sementes produzidas pelo trabalho do homem e da mulher do campo, olhar para a natureza e para os astros e sua influência na cultura dos povos do campo.

Cultura no seu sentido amplo envolve as várias linguagens. Na luta pela terra buscamos produzir nossa existência que se forja com o trabalho humano e que exige força física e capacidade humana de criar; por isso, cultura é criatividade, é emoção que criamos em nós e na coletividade ao fazer a luta. Cultura, portanto, é tudo aquilo que fazemos, como fazemos, como nos sentimos e nos fazemos sentir ao fazer (Bogo, 2000).

Aprender a linguagem escrita é produzir cultura, bem como apropriar-se da cultura produzida historicamente pela humanidade,

* Marcos Gehrke - Setor de Educação do MST

por isso, o trabalho com a linguagem na alfabetização está articulado às experiências culturais dos Sem Terra.

É nas diferentes experiências culturais dos sujeitos, ou seja, nas formas de trabalho, na organização da vida das famílias, na mística dos povos do campo, na cooperação, na comunicação, nas relações de gênero dos educandos e educandas, que a alfabetização precisa buscar elementos pedagógicos para o trabalho com a linguagem escrita.

As práticas culturais precisam ser decifradas no processo da alfabetização. O trabalho com temas geradores é uma das possibilidades pedagógicas desta interpretação coletiva, na perspectiva da transformação ou da manutenção. O que queremos manter da atual sociedade e o que vamos transformar? Queremos recuperar a cultura do cuidado com a terra e seu cultivo, através da agroecologia e da produção orgânica, resgatar o trabalho com as sementes e a soberania alimentar, valorizar nossa música e a arte em geral.

A alfabetização que queremos inclui o trabalho com as várias linguagens construídas historicamente e culturalmente absorvidas pela sociedade, como as artes plásticas e cênicas, o desenho e a pintura, a escultura, a dança, a música, as histórias, a poesia.

A alfabetização precisa ser complementada com ações comunitárias, com o trabalho voluntário, com o embelezamento dos assentamentos e acampamentos, com o plantio de árvores, com a produção e distribuição de sementes.

Se vamos construindo nossa existência com todo esse conjunto de elementos culturais, aprender a linguagem escrita é também um desafio e uma prática da nossa cultura, portanto precisamos nos apropriar dela no contexto da Reforma Agrária. O que se coloca neste sentido é o desafio de permanentemente articular as

experiências culturais na perspectiva da alfabetização.

A ação de educar jovens e adultos no MST passa pela conquista mútua entre educadores e educadoras e educandos e educandas de quererem se alfabetizar, sentirem a necessidade e, além dela, se encorajarem para enfrentar essa necessidade. Alfabetização passa por um processo de luta consigo mesmo e em acreditar que vai ser possível aprender. A alfabetização não inicia quando começamos a aprender a escrever, mas quando coletivamente nos organizamos e tomamos a decisão de nos apropriar de mais este produto cultural; e ela se estende durante o processo de aprendizado, passando a ser desafio para a vida toda.

A linguagem escrita e a cultura

A linguagem escrita é um produto cultural da humanidade e se desdobra num conjunto de outros produtos que estão relacionados a nós, seres humanos, à nossa vida e ao nosso próprio corpo. O livro, por exemplo, é formado de rodapé, de página de rosto, das orelhas... E este processo histórico e humano de construção que envolveu diversos povos e civilizações ainda não acabou; continuamos sendo sujeitos da construção da linguagem escrita.

Incorporar na luta pela Reforma Agrária a luta pela apropriação da linguagem escrita é também uma prática de cultura que todo Sem Terra precisa desenvolver. Ela integra o desenvolvimento cultural da base social do MST.

Os povos foram criando seus sistemas de escrita, influenciados pelo sistema econômico e político de cada época; os códigos criados passaram do pictográfico (desenho da idéia) que podia ser interpretado de várias formas, ao ideográfico (representação da idéia,

por um signo) até a escrita alfabética (representação dos sons da fala por letras do alfabeto), que é o caso do Brasil.

Nesta história, cada código, quer represente o objeto/símbolo, quer represente as idéias, o pensamento e até mesmo os sons da fala, está constantemente perpassado pelas relações de poder entre os povos.

Portanto, a escrita não é neutra e nem apolítica. Pode ajudar no processo de produção e comunicação de idéias, valores, princípios, como pode contribuir no sentido de ocultá-los, privilegiando aqueles e aquelas que a ela têm acesso. Foi assim na história: no início, com o poder de determinadas religiões sobre os textos sagrados; também com os escribas que detinham a habilidade de escrever e que escreviam aquilo que os senhores de cada época queriam; depois com os homens, ricos e brancos, de famílias nobres que passaram a freqüentar a escola, o que se estende até hoje.

Para chegar à escrita alfabética, a humanidade passou por vários processos e evoluções até mesmo tecnológicas. Da escrita nas cavernas (pictográfica) com tintas produzidas na argila úmida, ao uso dos pincéis pelos chineses; do papiro (papel produzido) aos pergaminhos usados pelos viajantes, à lousa da escola com o giz, aos cadernos escritos com a caneta tinteiro, até o lápis e chegando ao computador de hoje.

Essas foram formas, tecnologias de materializar a escrita em cada período. Para cada uma destas formas de escrita houve a necessidade do conhecimento e da aprendizagem de uma determinada linguagem.

Em nosso caso, aprender a pegar o lápis, fazer o movimento com as mãos, usar as linhas do caderno, a postura frente às ferramentas de escrita são ainda grandes desafios para os jovens e adultos. Seus corpos acostutados com a lida do campo, enrijecidos pelo trabalho,

encontram dificuldades com estes pequenos movimentos. Fazer o roçado, plantar o milho, bater o feijão são movimentos assumidos e suportados pelo corpo. Já escrever pode causar dor e sofrimento: “aprender a escrever cansa mais que trabalhar o dia todo”, nos dizem alguns educandos e educandas.

Aprender a linguagem escrita é uma questão cultural, passa pela necessidade de experimentar a escrita e suas ferramentas. É um processo que toda a humanidade percorreu e é também um processo que cada sujeito individualmente precisa vivenciar.

O ato de escrever traz presente nos jovens e adultos experiências emocionais (Souza Lima, 2002): lembranças, experiências e emoções. Se observarmos as pessoas jovens e adultas em processo de alfabetização, encontraremos um conjunto de resistências para aprender, o que podemos chamar de “desculpas”. Estas desculpas são criadas para se defender de uma situação de “não saber” diante do grupo.

No Brasil temos a cultura de pensar o que os outros pensam por nós (Bogo, 2000). Isso vem desde o coronel até o doutor. Precisamos criar a cultura de pensar e fazer por nós mesmos. Este trabalho implica em buscarmos na vida dos trabalhadores e trabalhadoras o seu pensamento e sua linguagem, para a partir disso ajudar na construção de sua liberdade.

Neste sentido, alfabetizar implica numa mudança cultural e social que envolve educandos e educandas e o conjunto da sociedade, que precisa romper com preconceitos socialmente produzidos. É a construção de um encorajamento coletivo na luta para romper mais esta cerca, a do latifúndio do saber.

Experiências com a linguagem escrita na luta pela Reforma Agrária.

Vivemos numa sociedade letrada. De uma forma ou de outra todas as pessoas já tiveram alguma experiência com a escrita e com seus produtos (livros, revistas, cartazes...), seja através de uma experiência escolarizada ou não.

Na luta pela Reforma Agrária temos construído uma estreita relação com a escrita e uma densa e vasta produção cultural escrita: escrevendo canções de luta que se espalham em assembléias, marchas, ocupações; elaborando e gritando palavras de ordem para animar e conduzir a luta; registrando os pontos de pauta da reunião; produzindo e lendo o jornal Sem Terra; fazendo entrega de panfletos nas ruas durante as marchas; recuperando a memória daqueles e daquelas que morreram lutando pela justiça social; dando nome às brigadas, homenageando os lutadores e lutadoras do povo; assinando o nome nos documentos das terras que já libertamos; ouvindo e fazendo análises de conjuntura; anotando na caderneta a quantidade de litros de leite entregues na cooperativa; fazendo prestação de contas nas assembléias...

A luta tem nos possibilitado o acesso a toda essa cultura de leitura e escrita. Somos produtores de leitura e escrita, para nós Sem Terra e para a sociedade. Somos conhecidos por aquilo que fazemos, lutamos; e a escolarização também tem sido uma das nossas grandes lutas.

Muitos de nossos companheiros e compa-nheiras participam dessa densa produção cultural, mas têm se apropriado apenas de parte dela, exatamente porque ainda não se apropriaram da linguagem escrita.

Cada educando e educanda fará sua caminhada na apropriação do sistema de escrita, na relação com os demais. Esse é um

aprendizado que deverá ser feito por cada um e cada uma.

Construção da linguagem escrita pelos educandos e educandas

A E N A O

A C M P A N O

A G A M P A M E
T O

Como podemos ver, cada pessoa tem suas experiências e idéias sobre o que seja ler e escrever. Este aprendizado cada uma construiu na sua relação com o mundo, que antes delas, teve outros sujeitos que também passaram por este processo, que é histórico e humano.

A linguagem escrita não é um simples codificar e decodificar códigos/signos (letras e sílabas), mas uma capacidade humana de simbolizar. Neste sentido, simbolizar vai além do signo/código. Pois enquanto o código/signo representa o som da fala, também a escrita, ou qualquer outro objeto, até mesmo as ferramentas de trabalho, o símbolo é algo que foi materializado desta forma na história e que é igual ou significa a mesma idéia em todos os lugares. A simbolização abre espaço para a imaginação, para a criação, para a especificidade de cada grupo social e para a (re) significação. E para os Sem Terra, quem sabe, a mística da luta seja sua maior simbolização.

Como vimos, cada pessoa escreveu ACAMPAMENTO de seu jeito, certamente cada uma delas irá ler acampamento do seu jeito. Mas além de ler e escrever acampamento ha mais uma questão, que foi Paulo Freire

quem nos ensinou: a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

É neste contexto, ACAMPAMENTO, que se produz a idéia, o significado do que é um acampamento, como e porque se vive nele, as experiências que tivemos, os sentimentos que ele produz em nós, quem são nossos companheiros, para onde estamos conduzindo a luta.

A apropriação da linguagem escrita se torna consciência no processo da alfabetização quando extraída de dentro das pessoas e não das cartilhas, manuais e receituários. Este texto/ contexto (ACAMPAMENTO), que é simbólico para o conjunto dos Sem Terra, tem também um significado para cada sujeito e para o conjunto da sociedade; precisa ser escrito e lido por todos e todas. Este é o processo de alfabetização que vamos forjando.

Portanto o ensino da escrita precisa ser intencional e dirigido, ou seja, precisa considerar as várias dimensões da linguagem escrita: os sons da fala e a relação fonema e grafema que envolvem a linguagem oral e escrita, a ortografia das palavras, o significado das palavras nos contextos – semântica das palavras, o universo vocabular do grupo, a estruturação do pensamento nos textos – sintaxe do texto, enfim, trabalhar com a estrutura da língua. Estas várias dimensões estão em relação permanente e se articulam com a capacidade humana de dar significado e de simbolizar.

A construção da escrita inicia quando educandos e educandas criam seu jeito de pronunciar e escrever as palavras, quando estabelecem relações entre letras e palavras, entre os sons da fala, produzindo e confrontando os significados das palavras, e quando vão expressando com palavras escritas o que estão pensando e sentindo.

Para que a construção da escrita aconteça é necessário criar o gosto pela

pesquisa, tanto no ambiente alfabetizador, como com os companheiros e companheiras do grupo; também é necessária uma relação de confiança entre educandos e educadores, que devem valorizar as tentativas de escrita e de leitura de cada um e de cada uma.

O educador precisa manter um constante diálogo com o grupo e com cada sujeito envolvido no processo de alfabetização. Se temos quinze educandos precisamos atender a todos e a cada um. Muitas vezes serão quinze jeitos diferentes sobre a escrita de uma mesma palavra, e estes jeitos devem ser aproveitados para o aprendizado do coletivo, explicando a partir deles como se dá o processo de escrita. É preciso demonstrar segurança nas orientações e insistir na pesquisa para que aprendam com autonomia. Podemos ler e escrever pensando junto com os educandos e as educandas.

Como podemos observar nas escritas acima, as educandas escreveram as palavras com a preocupação de que letras usar. Elas já possuem um bom conhecimento sobre a escrita. Todas tiveram acertos e todas ainda precisam arrumar alguma coisa até chegar na escrita alfabética e ortograficamente correta. Se observarmos bem, as três iniciaram a palavra com a letra A e terminaram com a letra O, pois se evidenciam os sons iniciais e finais das palavras. E ainda, todas as letras utilizadas para escrever compõem a palavra que estão tentando escrever.

Precisamos valorizar isso em uma tentativa de escrever pensando com autonomia. Também se observam caminhadas diferentes, o que não quer dizer que uma saiba mais que a outra, pois na escrita de outras palavras o processo poderá ser outro.

Enquanto pedagogia do diálogo, o educador e a educadora devem ser capazes de formular questões para problematizar educandas e educandos, sabendo até onde podem ir e onde

devem fornecer ajuda: solicitar que cada um apresente a sua palavra no quadro ou no papelógrafo, pedir para que leiam suas escritas, orientar para que procurem ler a escrita da companhia, identificando quais as diferenças, ouvir; enquanto educador pedir se pode ler do seu jeito, ver como reagem, questionar sobre a diferença de letras que cada uma delas usou, sendo que a palavra era a mesma.

É fundamental reconstruir individual ou coletivamente a palavra, no quadro, no caderno, com o alfabeto móvel e fazendo a permanente leitura. O adulto precisa perceber que o processo não vai ser demorado, é que já nos primeiros encontros podemos escrever e ler.

Cada conjunto de atividades novas precisar ir sendo avaliado com as educandas, os educandos, que são convidados a conversar francamente se aprenderam com a metodologia usada, se estão à vontade, o que conseguiram aprender naquele momento. Isto significa fazer avaliação no processo do aprender.

Sempre teremos no grupo pessoas com diferentes caminhadas na leitura e na escrita, assim como pessoas com diferentes necessidades. O desafio está em considerar no trabalho pedagógico essas diferenças.

A ação pedagógica deve articular um conjunto de atividades; ora todos trabalhando na mesma atividade, ora em pequenos grupos, para criar a entre-ajuda e ainda atividades individuais de acordo com as diferenças para que se possa acompanhar um a um. Mas este conjunto de atividades preparadas no planejamento deve estar dentro de um contexto, a partir do levantamento das necessidades.

O trabalho com os textos na alfabetização de jovens e adultos

O trabalho com textos na educação de jovens e adultos, como forma de organizar o trabalho metodológico da alfabetização, quer articular as experiências culturais dos educandos e educandas, o contexto em que se encontra o Movimento e situar a escrita na sua forma mais ampla e organizada, o texto, ou o enunciado.

Usando os conceitos de Bakhtin, podemos dizer que se trata da utilização da linguagem na sua dimensão discursiva, ou seja, aquela que contém significados e que comunica algo. (Bakhtin, apud Jobin e Souza, 1995)

Devemos sempre partir dos textos, dos educandos e educandas, da comunidade mais próxima, do Movimento Social e do conjunto da sociedade. Com a acolhida da linguagem escrita, acolher os desejos e as necessidades, para que possamos construir a alfabetização numa perspectiva autônoma e apoiada nas experiências culturais dos educandos e das educandas.

Todo processo de alfabetização deve se constituir com atividades diversificadas de leitura e escrita, com textos da luta e da nossa cultura em geral que é rica e diversa. Educandos e educandas precisam perceber permanentemente a presença de novos textos, diferentes dos seus, que são novos desafios de leitura e escrita. Assim, vão sentindo confiança de que realmente irão aprender.

Para desenvolver uma proposta de trabalho com textos é preciso conceber os textos como produtos culturais, envolvendo as várias linguagens, e reconhecer os textos produzidos, elaborados, criados e construídos com significado pelos trabalhadores e trabalhadoras (alfabetizados ou não) no

contexto da luta pela Reforma Agrária, sejam estes textos escritos, orais, fotografados, desenhados, pintados, talhados, representados, enfim, vividos pelas pessoas.

A partir das reflexões já feitas sobre a importância do texto como núcleo do trabalho da alfabetização, lembramos a necessidade de que o texto seja apreendido na sua totalidade e complexidade. O texto precisa ser compreendido e interpretado a ponto dos jovens e adultos serem capazes de reproduzir oralmente suas idéias antes de qualquer atividade de sistematização para o domínio da escrita.

O trabalho com o texto se coloca na perspectiva da compreensão da função social da escrita, da consideração das práticas de letramento dos grupos populares, bem como no desenvolvimento da idéia de que é possível aprender a partir do todo (contexto/texto) para as partes (letras/sílabas/palavras) e, ainda, que o trabalho com o texto implica no duplo movimento de leitura e escrita.

Esta é uma questão central para organizar o processo da alfabetização com textos. Precisamos lembrar questões vistas anteriormente: o que os jovens e adultos já conhecem, que experiências possuem com a leitura e a escrita. Significa que precisamos ter em mãos a pesquisa, ou o levantamento das necessidades. Estes textos nos ajudarão a construir o planejamento dos encontros e poderão nos indicar os temas de estudo.

Queremos ressaltar a importância do trabalho com textos variados tanto na origem como na forma. Precisamos considerar três grandes fontes para o trabalho com textos:

- **aqueles produzidos na comunidade:** que marcam a identidade da comunidade, sua especificidade, mesmo que sejam orais, como as falas significativas, experiências desenvolvidas, receitas locais, nomes que

marcaram a comunidade, a história do assentamento ou acampamento, o jeito que fazem os cálculos, as histórias do lugar, a forma como escrevem seu nome e outros...

- **aqueles produzidos pelo conjunto do MST:** que marcam a identidade de classe social, de luta e projeto político, como as poesias, músicas, palavras de ordem, livros da nossa história, fotografias das lutas, cartilhas dos setores, cartazes das campanhas, análises de conjuntura, o jornal Sem Terra, a bandeira e o conjunto de símbolos...
- **aqueles produzidos no conjunto da sociedade:** que são da nossa identidade enquanto povo brasileiro e latino, como as músicas de interesse e de raiz, as poesias, recortes de jornais com notícias que queremos estudar, clássicos da literatura, cordel, obras de arte dos pintores, nossos mapas...

Além de considerar as três fontes para extrair os textos e organizar o trabalho da alfabetização, precisamos garantir também a variedade de textos, que precisam estar ligados com as necessidades de educandos e educandas. Para aqueles textos que ainda não aparecem como necessidade, o desafio está em criá-la, para irmos além, e conhecermos mais uma variedade. Apresentamos a seguinte variedade de textos:

- **textos literários:** os poemas e os poetas brasileiros, as músicas, em especial a música popular brasileira, música de raiz, uma peça teatral, um romance que pode ser lido para os educandos e educandas, parábolas, fábulas...
- **textos de propaganda:** avisos, folhetos e panfletos, cartazes das campanhas, anúncios, folders...

- textos humorísticos: histórias em quadrinho, charges...
- textos instrucionais: as receitas que podem ser montadas na própria turma, regimentos dos assentamentos e acampamentos, normas internas dos acampamentos aprovadas nas assembléias, manuais de instrução, guias, mapas...
- textos jornalísticos: entrevistas, reportagens, manchetes, notícias...
- textos de correspondências: cartas, requerimentos, memorandos, bilhetes...
- textos artísticos: fotografias, obras de arte, esculturas, pinturas, desenhos, imagens, os monumentos construídos em homenagem aos lutadores e lutadoras do povo...
- textos biográficos: biografias de pessoas do lugar, biografias de artistas, de intelectuais ligados à causa da Reforma Agrária, de lutadores e lutadoras do povo brasileiro...

Algumas possibilidades de como trabalhar com textos

Se trazemos presente em nossa prática o conjunto dos elementos que orientam o trabalho com a alfabetização, tendo como núcleo o texto, o trabalho com as várias linguagens e as áreas do conhecimento é fundamental saber e experimentar possibilidades de como lidar com os diferentes textos em cada realidade do processo da alfabetização.

Partir das palavras – textos. As palavras podem ser textos quando situadas num contexto da fala e da escrita ou diálogo dos sujeitos envolvidos. Partimos do próprio nome, das escritas, mesmo que “estranhas”, de educandos e educandas, e vamos seguindo com os textos extraídos das necessidades e dos

interesses do grupo. Palavras que geram o diálogo e desencadeiam o processo de alfabetização a partir do conjunto de suas experiências culturais.

Palavras de ordem. As palavras de ordem são um chamamento político e ideológico às massas. Elas são textos que expressam um conjunto de sentidos e significados para a luta dos trabalhadores: podem fazer uma denúncia, animar um movimento, homenagear companheiros e companheiras; são a memória dos vários períodos históricos do Movimento; podem ser também um símbolo da identidade de um grupo, de uma brigada, de um núcleo. As palavras de ordem são um jeito do Movimento fazer suas afirmações; elas fazem a sociedade ouvir o Movimento, elas são as sínteses do pensamento e do sentimento predominantes em cada período, fazendo-se poesia coletiva das massas. Elas trabalham com ritmo, sons, entonações, rimas e são textos curtos carregados de significado e de conhecimento. Elas são textos e podem trazer temáticas significativas de estudo para os grupos de alfabetização. Podemos conhecer o MST através das várias palavras de ordem, como podemos aprender a ler e escrever trabalhando com elas.

Exemplos de didáticas com palavras de ordem:

- Podemos fazer o resgate daquelas palavras de ordem que o grupo conhece onde cada educando vai escrevendo do seu jeito e socializa com o grupo.
- Construir cartazes e painéis no ambiente alfabetizador.
- Ler as palavras de ordem.
- Falar coletivamente as palavras de ordem, e o educador vai acompanhando no cartaz como

forma de destacar que aquilo que estamos falando está ali escrito;

- Dialogar sobre o significado de cada palavra de ordem e sobre o contexto onde foi produzida.
- Recolher fotografias do período como forma de resgatar o sentido da luta e nos colocarmos como sujeitos participantes deste movimento.
- Codificar e decodificar as palavras no processo de alfabetização.
- Desenhar o sentido que elas nos trazem.

Canções e poemas da luta. O MST ao longo da sua trajetória tem lutado e conquistado a terra. Sobre ela e com ela tem produzido suas canções e poemas; no processo da luta, formou cantadores e poetas da terra. Estes conquistaram sua palavra, que se faz poesia e música para animar quem ainda vem. O trabalho com canções e poemas é uma forma de conhecer e valorizar esta cultura que o Sem Terra produz na luta. Muitos de nossos companheiros e companheiras cantam, dançam e recitam nossos versos, mas não conseguiram ainda se apropriar da escrita e da leitura deles.

Exemplos de didáticas com canções e poemas

- Apresentar os textos em cartazes.
- Cantar ou recitar acompanhando a escrita do cartaz.
- Ouvir no CD ou fita e acompanhar cantando.
- Conversar sobre o texto e relacionar com o assunto ou tema em estudo.
- Destacar com o grupo as palavras mais significativas do texto para aprender a escrevê-las.

- Estas palavras podem ser destacadas com uma cor diferente para que educandos e educandas as situem no texto.
- Ler diariamente este tipo de texto e ir apontando novas palavras para fazer o estudo.
- Identificar novas palavras dentro da própria palavra escolhida para estudar.
- Escrever pequenos textos a partir das palavras.

As leituras de imagem. As leituras de imagem são outra forma de trabalharmos a leitura da nossa realidade, utilizando fotografias, cartazes, paisagens, obras de arte e outras situações.

É o trabalho com a linguagem visual. É importante ressaltar que ao lermos uma imagem, sempre faremos a leitura do geral para o particular, ou seja, lemos o todo e depois vamos refletindo, questionando, dialogando e nos aprofundando nos detalhes, que são as partes. Na leitura de textos escritos o processo é inverso: vamos codificando as letras, sílabas, palavras e frases, e sempre iniciaremos este processo da esquerda para direita, e de cima para baixo. Porque estamos chamando atenção para isso? Pois são jeitos diferentes e necessários de se fazer a leitura; são caminhos diferentes que o nosso pensamento vai percorrer.

O trabalho com a leitura de imagens, que é um processo dialógico do grupo, consegue articular fortemente a leitura e a interpretação com a seleção de palavras significativas para desenvolver a escrita. A principal tarefa dos educadores e das educadoras é perguntar, questionar, provocar, problematizar... leituras.

Histórias de vida. O trabalho com as histórias de vida coloca educadores e educadoras, educandos e educandas em diálogo permanente com as histórias pessoais e sociais.

Como nos lembra Kramer (1996), *“uma história de vida se comunica com outras, e como estas são perpassadas por uma história mais abrangente”*. Como nos tornamos Sem Terra? O que nos levou a isso? Quem nos levou para o Movimento? Este trabalho deve ser de muita escuta, saber até onde podemos ir, e de muita reflexão coletiva. Isso ajudará a nos reconhecermos como Sem Terra. As histórias devem ser contadas em pequenos e grandes grupos, desenhadas, escritas, apresentadas, em forma de mapas ou outro tipo de texto. Lembrando sempre que estamos articulando permanentemente a alfabetização que vai da leitura de mundo para leitura e escrita das palavras. (Freire, 1984).

Posturas didáticas no trabalho da alfabetização

A postura do educador e da educadora é fundamental no processo de implementação da Pedagogia do MST na EJA. Esta postura se relaciona ao compromisso de educadores e educadoras com a Pedagogia do Movimento, bem como com o projeto de sociedade que estamos construindo. A postura é política e pedagógica. A postura se faz cultura, pois vai se formando e nos forma pelo jeito que desenvolvemos nossas práticas e as reflexões sobre elas. Portanto precisamos incorporar a postura de ser educador e educadora no coletivo, pois ele é nosso maior formador.

A didática se articula em torno de vários elementos pedagógicos, como o contexto da prática, os sujeitos envolvidos no processo, neste caso os jovens e adultos, o método que vamos adotar, os conteúdos que vamos escolher.

A construção das posturas didáticas no educador e na educadora se dará mediante seu estudo e trabalho permanentes, seja

pesquisando e criando novas metodologias, avaliando e dialogando com educandos e educandas e com a comunidade, planejando coletivamente as práticas de alfabetização, ou atuando firme nas lutas do Movimento. É preciso se fazer educador no processo de lutas do próprio Movimento.

Queremos apontar para algumas posturas didáticas aprendidas nos processos de alfabetização já desenvolvidos pelo MST. Elas não pretendem ser únicas e nem definitivas, mas provocadoras da nossa curiosidade epistemológica.

Não se ensina letras e palavras soltas e nem em carreirinha. Quando aprendemos a falar, ainda criança, aprendemos a pronunciar nossas necessidades de comer, trocar-se; a dor ou a alegria que sentimos, o chamado pela mãe quando ela está ausente,... Não pronunciamos ainda as palavras e frases por inteiro. Mas também não aprendemos primeiro as vogais e só depois as consoantes de uma a uma (carreirinha). Expressamos idéias, sentimentos, emoções por inteiro. Vamos, de forma gradativa, aprendendo falar as palavras inteiras; vamos estruturando pequenas frases e assim aprendendo a falar, numa relação de fala, escuta, reações, compreensões e incompreensões.

Pensamos que aprender a ler e a escrever não é diferente. O que não significa que fala, escrita e leitura não tenham processos próprios de estruturação. Aprendemos escrevendo palavras e textos que desde então representam idéias, posições, contextos, sentimentos, histórias... As letras soltas são apenas códigos; somente assumem significado nas palavras e textos.

Todas as palavras podem ser aprendidas; não existem palavras fáceis e difíceis. A escola tradicional convencionou e padronizou a prática de ensinar primeiro as palavras curtas, normalmente dissílabas, com a lógica de pensar

que seriam palavras fáceis de ser aprendidas pelos educandos e educandas. Somente mais tarde se trabalhava com as palavras que apresentassem dificuldades. Neste grupo aparecem as palavras com dígrafos, palavras com mais sílabas e assim por diante.

Na prática não é assim. Todas as pessoas podem aprender qualquer palavra, pois para quem está no processo de aquisição da linguagem escrita, escrever acampamento (que seria considerada uma palavra difícil) é tão complexo quanto escrever lona. Pois para escrever com autonomia é preciso pensar para escrever: como se escreve, e porque estamos escrevendo esta e não outra palavra.

Ler e escrever pensando, sobre o processo de aprender a ler e escrever. Todo o trabalho com a linguagem escrita envolve o processo de ler e escrever. E ainda mais, é preciso ler e escrever pensando sobre o processo de ler e escrever de cada sujeito envolvido na aprendizagem da linguagem escrita.

Todo educador, toda educadora precisa se apropriar desta postura didática ou princípio pedagógico. As tentativas de escrita, sejam elas palavras ou textos, precisam ser lidas pelos educandos e educandas, confrontadas com o conjunto do grupo, problematizadas pelos educadores e educadoras num processo de confiança e solidariedade. Vamos aprender juntos, uns com os outros; não existe erro, mas tentativas que precisam ser encorajadas e valorizadas.

Usar o alfabeto móvel no aprendizado da leitura e escrita. A aprendizagem da linguagem escrita passa pela linguagem visual, tátil, motora..., e portanto o uso do alfabeto móvel contribui no sentido de romper com a lógica da escrita exclusivamente com lápis e caderno. Com o alfabeto móvel, que pode ser de letras maiúsculas e minúsculas, caixa alta, cursiva ou script, formando sílabas ou não, a

escrita aparece em outra dimensão para os jovens e adultos. Se antes era o quadro e caderno, agora a relação é outra: escrever mexendo as letras com as mãos, ler apontando com os dedos, montar e desmontar até chegar a uma decisão. Só depois vão para o caderno, se assim for combinado.

Trata-se de um novo suporte na construção da escrita, o que exige do educador e da educadora uma nova relação com os educandos, além do acompanhamento individual e coletivo no processo de construção da linguagem escrita.

Trabalhar com cálculos do contexto. Da mesma forma e na mesma lógica do aprendizado das palavras se coloca o aprendizado dos cálculos. Não se ensinam contas soltas e nem se inventam problemas para resolver. Precisamos calcular os problemas trazidos pelos educandos e educandas e, sobre as situações apresentadas, criar possibilidades de colocar no papel seu pensamento lógico matemático. Isso implica nos cálculos mentais, no ouvir como os adultos expressam seu pensamento, seu raciocínio, e compreendendo como percorrem caminhos diferentes na resolução dos problemas. Caso tenham dificuldade para fazer isso, os educadores, as educadoras devem ter a abertura necessária para buscar ajuda de alguém mais experiente, que em muitos casos pode ser um adulto do próprio grupo de alfabetização.

Negociar as necessidades pessoais e sociais. As necessidades precisam ser organizadas para garantir a participação do conjunto de educandos e educandas. Elas podem ser organizadas em forma de temas geradores, em projetos de estudo, em palavras geradoras, em torno das quais se dará o estudo.

O importante é lembrar que todas as pessoas vêm para o grupo movidos por necessidades; se elas não forem levadas em conta não conseguiremos manter o grupo.

Construir o ambiente alfabetizador com educandos e educandas. O ambiente alfabetizador precisa ser organizado pelo educador e pela educadora em parceria com educandos e educandas. Ele deve ser construído no processo e trazer presente todo o universo da escrita, seja o da humanidade como um todo, seja o dos educandos e das educandas do grupo. O lugar onde acontecem os encontros será a expressão da identidade das pessoas que ali estão e por isso precisa ser bem cuidado.

Sejamos janelas, sejamos campos e rios, sejamos árvores e flores, filósofos e chaves, mundo e idéias; sejamos educadores e educadoras da Reforma Agrária para construir a alfabetização nos assentamentos e acampamentos do MST.

Concluir com um poema para continuar...

*Não basta abrir a janela
Para ver campos e rios.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma chave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá
fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela
se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a
janela.*

(Fernando Pessoa)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento Sem Terra*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

MST. *Caderno de Formação nº 34*. O MST e a Cultura. São Paulo: outubro de 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1995.

KRAMER. Sonia e JOBIM e SOUZA. Solange. *Histórias de professores*. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA LIMA. Elvira. *Quando a criança não aprende a ler e a escrever*. São Paulo: Sobradinho, 2002.

A ETNOMATEMÁTICA NA LUTA PELA TERRA⁴²

MATEMÁTICAS

Gelsa Knijnik

Universidade do Vale do Rio dos Sinos / RS

Este texto trata de um tema com o qual tenho estado envolvida há alguns anos, desde que iniciei, em 1991, a contribuir junto ao Setor de Educação do Movimento Sem Terra, na área da Matemática. Desde então, tenho sido desafiada a aprofundar minhas reflexões sobre a Educação Matemática, a Etnomatemática e a luta pela terra, que aqui apresento.

Quando um grupo de jovens e adultos se organiza para participar de um projeto de alfabetização em sua comunidade traz consigo toda uma bagagem de experiências de vida onde a matemática, certamente, está presente. Muitos, mesmo não sabendo escrever os números, fazem contas “de cabeça” quando têm de resolver problemas práticos; outros somente “sabem contar” até um certo número, mas mesmo assim, muitas vezes, resolvem situações de vida usando idéias matemáticas. Todos, do “seu jeito”, fazem matemática. No entanto, a grande maioria tem “medo da matemática”.

Aqueles que estiveram por algum tempo na escola contam histórias sobre seus fracassos em aprender a matemática que lá lhes foi ensinada. Os que nunca estiveram na escola, já ouviram muitas vezes sobre o quanto a matemática é difícil e complicada de ser aprendida. Mesmo assim, todos querem se

alfabetizar, também em matemática. Desejam “aprender os números e as contas”, mas certamente estão pensando em números e contas ligados ao mundo em que vivem, números e contas encharcadas de vida. Eles sabem que precisam dos números e das contas para resolver problemas “reais”, verdadeiros, de sua vida diária e também para entender dos fatos e dos problemas que acontecem no seu município, no seu estado, no Brasil e no mundo. Portanto, números e contas que têm sentido ganham significado dentro das diferentes situações em que estão sendo utilizados.

Por isto, estamos entendendo que se alfabetizar em matemática é mais do que simplesmente conhecer os números e saber fazer contas “secas”, sem vida: a alfabetização matemática busca dar condições para que os jovens e adultos possam entender, criticar e propor modificações para situações de sua vida pessoal, da vida coletiva do assentamento e do mundo mais distante, onde estes números e contas “vivem” e têm significado. Por exemplo: 2 minutos de atraso para recolher o gado, ao entardecer, pode ter pouca importância, mas, se chegarmos 2 minutos atrasados para pegar o ônibus podemos perder a viagem; a compra de 2 vacas pode representar

⁴². Este texto – que tem como base o que escrevi no Caderno de Educação nº 5 do MST – foi anteriormente publicado com o título “Educação Matemática, Etnomatemática e a luta pela terra” em: Villalobos, Jorge Ulises Guerra. (Org.). História, Conhecimento e Educação. 2000, editado pelo PRONERA em conjunto com a Universidade Estadual de Maringá.

pouco para um assentamento que já tenha uma grande produção leiteira, mas para um grupo que recém está começando, 2 vacas podem melhorar a qualidade da alimentação de suas crianças. Por isto, é difícil dizer se a quantidade 2 é pequena ou grande. Dependendo ao que este 2 está ligado, é que ele pode ser avaliado. É por isto que afirmamos que estudar, por exemplo, o número 2 solto, fora de um contexto, de uma situação de vida concreta vai ajudar muito pouco na alfabetização matemática dos educandos. É para melhor compreender a vida, e assim, ter instrumentos nela intervirem, é que os jovens e adultos desejam e precisam se educar matematicamente. Esta é a compreensão de Educação Matemática que orienta a perspectiva da Etnomatemática.

Etnomatemática

A Etnomatemática tem suas origens no Brasil, a partir dos trabalhos pioneiros de Ubiratan D'Ambrosio, em meados dos anos 70. Hoje, em um mundo marcado pelos fortes processos de uma globalização excludente e por um multiculturalismo que não pode ser entendido como uma mera atitude de tolerância para com a diferença, a Etnomatemática ganha visibilidade internacional, exatamente por enfatizar as estreitas conexões entre Matemática e cultura nas suas dimensões do social e do político.

A Etnomatemática entende a Educação Matemática como um campo de saber marcado por relações de poder, opondo-se a uma visão de que a Matemática é neutra e asséptica. Mais ainda, considera que aquilo que chamamos de conhecimento matemático é fruto de um acúmulo que não contempla igualmente todas as contribuições realizadas pela humanidade ao longo de sua história. A Etnomatemática destaca que aquilo que tem sido usualmente transmitido pela escola é

somente uma parte do que a humanidade produziu e produz. E uma parte muito particular: a oriunda daqueles grupos que são considerados como os que são capazes, podem e têm legitimidade para produzir ciência. É a cultura, a ciência e os modos de vida dos grupos dominantes que são representados no currículo escolar.

É exatamente aqui que se encontra a força da Etnomatemática, que traz à cena outras Matemáticas e não somente a Matemática usualmente transmitida na escola, aquela que, apesar de sua aparente neutralidade, tem as marcas do homem europeu branco e urbano. Esta particular Matemática acadêmica – ocidental, branca, urbana e masculina – que aparece nos programas escolares não como *uma* Matemática, mas como *a* Matemática, é questionada pela Etnomatemática. Não no sentido de que deixe de ser ensinada na escola. Se isto ocorresse, antes de tudo, estaríamos sendo ingênuos no entendimento de quais saberes são socialmente legitimados e estaríamos reforçando os processos de exclusão daqueles grupos que usualmente têm ficado em posição de desvantagem social. A Etnomatemática busca estabelecer uma articulação entre as diferentes Matemáticas, como fica explicitado no modo que tenho descrito o que denomino de uma abordagem Etnomatemática. Entendo-a como

a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica, estabeleça comparações entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes (Knijnik, 1996a).

Esta abordagem está em consonância com o projeto de educação do Movimento Sem Terra, em especial com três de seus princípios pedagógicos: a realidade como base na produção do conhecimento; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; e vínculo orgânico entre educação e cultura. Tais princípios têm inspirado o trabalho com sistemas de numeração, resolução de problemas e atividades produtivas dos assentamentos.

Etnomatemática e os sistemas de numeração

Ao longo da história da humanidade os povos foram construindo diferentes sistemas de numeração. Estes sistemas nasceram da necessidade dos diferentes grupos sociais em registrar as quantidades que utilizavam em suas atividades cotidianas. Os historiadores da matemática estão de acordo que foram os homens que cuidavam dos rebanhos os primeiros que sentiram a necessidade “de contar”, marcando com pedrinhas cada animal que saía pela manhã, para, quando fossem recolher os animais, pudessem ter certeza de que todos haviam sido recolhidos.

Hoje se conhece muitos sistemas de numeração usados antigamente por diferentes povos, e também por povos atuais, que vivem de modo mais isolado, em comunidades que têm pouca ou nenhuma ligação com outras. Conhecemos, por exemplo, sistemas de numeração mais antigos, como o egípcio, o chinês, o maia, o romano. Aliás, ainda hoje os números romanos são algumas vezes usados em relógios ou para numerar capítulos de livros. Na escola, as crianças, em geral, aprendem com facilidade a escrever os números romanos. Tudo indica que esta facilidade deve-se ao fato de que a lógica deste sistema de

numeração “faz sentido” para elas: o 1 é representado por I; o 2 por II. É razoável, então, que o 3 seja escrito assim: III. Mas para ensinar o 4, já é preciso introduzir duas regras: neste sistema, nunca se repete mais que três vezes o mesmo símbolo e o que se escreve à esquerda de um símbolo deve ser subtraído deste e o que se escreve à direita deve ser somado. Assim, sabendo-se que o 5 é representado por V, como $4 = 5 - 1$, o 4 será escrito: IV; como $6 = 5 + 1$, ele será escrito: VI; como $7 = 6 + 1$, será escrito: VII; o 8, então, será representado por VIII. O 9 já exige um novo símbolo, pois não é possível escrever 3 vezes consecutivas o mesmo símbolo. Assim, temos o 10 representado por X, e o 9, será pensado como $10 - 1$ e terá a representação: IX. Sabendo-se, portanto, alguns poucos símbolos (I, V, X, L, C, D e M) e as regras do sistema de numeração romano, podemos escrever e ler muitos outros números. Por exemplo, 71 será pensado como $50 + 10 + 10 + 1$ e escrito por LXXI; 97 será pensado como $(100 - 10) + 5 + 1 + 1$ e escrito por XCVII; 386 será pensado como $100 + 100 + 100 + 50 + 10 + 10 + 10 + 5 + 1$ e escrito por CCCLXXXVI e 1994 será pensado como $1000 + (1000 - 100) + (100 - 10) + (5 - 1)$ e escrito por MCMXCIV.

Os professores dos assentamentos têm dito que precisam ensinar para seus alunos o sistema de numeração romano porque ele faz parte do programa exigido pelas secretarias de educação municipais ou estaduais às quais suas escolas pertencem. Mesmo sabendo-se que hoje este sistema é raramente utilizado e que há outros conteúdos matemáticos importantes para serem trabalhados na escola, podemos considerar que quando trabalhamos com o sistema de numeração romano temos a oportunidade de conhecer uma outra maneira de escrever os números, diferente da nossa.

Ao estudar outros sistemas de numeração estamos aprendendo outros modos de pensar os números e valorizando a cultura de povos que tiveram – e alguns ainda têm – diferentes sistemas de numeração, ligados aos seus modos de pensar, produzir e viver. É importante que nos demos conta de que o nosso sistema decimal de numeração é somente *um* entre os muitos jeitos utilizados pela humanidade para lidar com os números. Ao valorizar o conhecimento “do outro” estamos também dando visibilidade aos saberes populares, usualmente desprezados pela escola. Esta é uma das dimensões importantes da perspectiva da Etnomatemática. Mas, como antes afirmei, ao trazer à cena as outras matemáticas, a Etnomatemática não está dizendo que a Matemática acadêmica, a oficial, não deva ser objeto de estudo. No que diz respeito ao sistema de numeração, junto com as idéias envolvidas em outros sistemas, é preciso que ensinemos o sistema decimal, utilizado oficialmente no nosso país. Isto envolve ensinar não só ler e escrever os 10 algarismos do sistema de numeração (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) mas também as regras, as leis deste sistema. Elas é que nos dizem como é que podemos formar qualquer número, mesmo aqueles muito grandes, utilizando somente os 10 algarismos.

Mas para ensinar e aprender tudo isto é preciso estar atento para as dificuldades que nosso sistema de numeração apresenta. A primeira delas é que os símbolos são arbitrários, não têm relação com as idéias que eles querem transmitir. O que, por exemplo, o desenho do 2 tem a ver com a idéia do número 2? E o 8? A segunda dificuldade é que, dependendo do lugar em que cada algarismo está colocado no número, ele tem um valor diferente. Assim, por exemplo, em 789, o 9 vale $9 \times 1 = 9$, o 8 vale $8 \times 10 = 80$ e o 7 vale $7 \times 100 = 700$. Dizemos

que cada algarismo, no número, tem um valor absoluto e um relativo: o absoluto é aquele que ele tem quando está sozinho, quando é considerado independentemente do lugar, da posição onde está escrito. No exemplo que demos, o valor absoluto do 7 é 7, do 8 é 8 e do 9 é 9. Pensando em termos de valor absoluto, 9 é maior que 8 e este é maior que 7. Mas, cada um destes algarismos tem também um valor relativo, isto é, um valor diferente, que depende do lugar, da posição que ele ocupa no número. Assim, o valor relativo do 9 é 9, o valor relativo do 8 é 80 e do 7 é 700. Quando lemos o número 789, falamos assim: “setecentos e oitenta e nove”. Nossas palavras estão ligadas ao valor relativo dos algarismos que formam o número.

Para nós isto pode parecer fácil, mas certamente será motivo para confusões e dificuldades para os alunos que estão iniciando o trabalho. Como é que a mesma coisa fica valendo diferente, só porque se escreveu em outro lugar, está em outra posição? Se compararmos com a leitura e escrita das palavras, também aí há coisas em comum. Na palavra “cama”, estão escritas duas letras “a”. Mas a primeira tem um som de “ã” e a segunda de um “a” bem aberto; é uma mesma letra que, dependendo do contexto onde está escrita, ganha sons diferentes. É por isto que muitos educandos, quando estão iniciando a alfabetização, lêem o primeiro “a” do mesmo “jeito” que o segundo. Só depois, numa segunda leitura é que se dão conta de que não conhecem a palavra lida deste “jeito” e então a repetem, agora lendo o primeiro “a” do modo correto.

Uma terceira dificuldade é que o valor relativo de cada algarismo é indicado pela posição que ele ocupa no número. No número 789, para: entender que o 8 vale 80 é preciso que se saiba que esta posição é a das dezenas,

dos “10” (daí vem o nome *dezena*) e que, portanto, um 8 neste lugar representa 8×10 . O 789, para ser verdadeiramente entendido exige que se faça a seguinte decomposição: $789 = (7 \times 100) + (8 \times 10) + (9 \times 1)$. Quando os professores se deram conta deste fato, houve toda uma preocupação em mudar o modo de como até então era ensinado o sistema de numeração. Antes se pensava que primeiro deveria se ensinar o sistema de numeração, para só depois se ensinar as contas. Hoje o que se sabe é que para ler e escrever os números é necessário fazer contas, conforme vimos no exemplo do 789. Estas coisas estão juntas e, portanto, precisamos trabalhar com elas ao mesmo tempo, pois saber as contas ajuda a saber os números, e saber os números ajuda a fazer as contas. Um aluno que não sabe “pedir emprestado”, nas contas “de menos” ou que não sabe o “vai 1”, nas contas “de mais”, certamente tem estas dificuldades, porque não compreende o sistema de numeração que usamos.

A Etnomatemática, por entender o valor social que tem o conhecimento oficial, acadêmico, também está atenta para que mais pessoas aprendam a lidar com ele, sentindo-se capazes de lidar matematicamente com as situações de suas vidas.

Etnomatemática e o sistema monetário

Muitos jovens e adultos, quando decidem participar dos projetos de alfabetização, afirmam que uma das razões de sua decisão é a necessidade de aprenderem a lidar melhor com o dinheiro. Isto tem propiciado que um trabalho mais aprofundado com o sistema monetário se realize, enfatizando não somente as características da base 10 no qual ele se apóia. Aspectos históricos importantes têm sido incorporados, como os que a seguir brevemente apresento.

Nas sociedades primitivas os homens produziam somente o necessário para o seu sustento e para se abrigar do frio. O que era produzido tinha para eles somente um valor de uso. Com o passar do tempo, algumas comunidades começaram a produzir mais do que necessitavam para a sua sobrevivência e o que sobrava não tinha mais valor de uso para elas. Por isso as comunidades passaram a negociar estas sobras com outras que tinham falta exatamente de esta produção excedente. Para estas outras comunidades tais sobras tinham valor de uso. Assim, as sobras da produção passavam a ter um valor de troca, pois se prestavam para trocar mercadorias que uma comunidade tinha como excedente por mercadorias que a outra comunidade estava em falta. Ainda hoje vemos muitas famílias nos assentamentos do MST fazerem trocas entre si. Também há agricultores que plantam trigo e que levam ao moinho para transformá-lo em farinha, negociando, por exemplo, “10 quilos de grão por 8 de pó”. No sul do país, os produtores de erva-mate entregam a erva para ser moída e ensacada, fazendo um acerto que é parecido com os que é feito pelos plantadores de trigo. Estas práticas são interessantes de serem discutidas durante as aulas de matemática porque dão oportunidade para que os alunos possam avaliar se suas famílias estão fazendo “boas trocas” e discutir novas bases de negociação.

Uma pergunta que surge, então é por que a humanidade “inventou” o dinheiro: por que não continuou sempre utilizando só o sistema de trocas? Este sistema, muitas vezes, trazia (e ainda traz...) problemas: as pessoas acabavam trocando mercadorias de mais valor por outras que valiam muito menos. Como estabelecer regras que não prejudicassem as pessoas? A solução que os diferentes povos deram para esta questão foi criar uma “unidade” de valor, de

modo que todas as outras mercadorias fossem comparadas com ela. Por exemplo, em uma determinada comunidade poderia se acertar que 1 galinha, 3 dúzias de ovos, 2 quilos de feijão, cada uma destas quantidades de alimento valeria o mesmo que 6 quilos de farinha. A farinha serviria como o “equivalente” (equivalente = equi + valente = igual + valor = igual valor) de todas estas outras mercadorias. Mas, afinal a que seria equivalente à própria farinha? Ela estava sendo usada como equivalente de si mesma!

Foi assim que foi criado um equivalente geral, em relação ao qual todas as mercadorias, inclusive a farinha, pudessem ser comparadas e trocadas: o ouro. Usar as moedas de ouro, no entanto, tinha um grande problema: elas não podiam ser facilmente partidas e, mesmo que se conseguisse parti-las, depois não era possível recompô-las novamente. Assim, pela necessidade de ter um equivalente geral que fosse prático e servisse realmente como medida também para pequenas quantidades, surgiu o dinheiro, feito de notas e moedas de pequeno valor, que pode se repartido à vontade e novamente recomposto.

Sabe-se que os povos nômades foram os primeiros a usar o dinheiro porque todos seus bens eram carregados de um lado para o outro, quando se mudavam de lugar, e porque eles estavam sempre em contato com os outros povos, o que os obrigava a trocar produtos, muitas vezes difíceis de serem transportados. Hoje, nas comunidades rurais, somente parte dos alimentos são obtidos através de trocas. Há vendas ou pequenos mercados que vendem produtos industrializados, como farinhas de diferentes tipos, açúcar, sabão e as pessoas pagam as mercadorias com dinheiro. As

pessoas conseguem comprar porque têm dinheiro. Ele foi conseguido através da venda de alguma mercadoria e logo foi repassado para o dono da venda, para pagar a mercadoria que estava sendo adquirida. O dinheiro serve, pois, de intermediário entre as duas mercadorias.

Estes elementos da “história” do dinheiro têm sido trabalhados em projetos de Educação Matemática de Jovens e Adultos, possibilitando uma reflexão sobre como, a partir de suas necessidades, a humanidade constrói novos conhecimentos, novos jeitos de viver, assim como uma reflexão sobre como este processo de construção está marcado pela provisoriade⁴³. A Etnomatemática busca examinar tais processos.

Etnomatemática e a resolução de problemas

Em nossa vida cotidiana, quando dizemos que estamos com “um problema” todos entendem que estamos preocupados com algo muito importante para nós, que queremos ver resolvido, e que estamos dispostos a fazer o que for preciso para isto, pois estamos sempre pensando nele, ele está “atracado” na nossa cabeça. Deveríamos entender os problemas da matemática deste mesmo modo e não como simples exercícios para que os estudantes treinem as contas. Os problemas têm de fazer sentido para o grupo, de modo que ao solucioná-los os educandos encontrem respostas para situações que efetivamente os preocupam. É no contexto de um problema “de verdade” que as contas ganham seu significado, sua razão de ser efetuadas. É neste contexto que um erro ou acerto pode fazer diferença.

⁴³ Exemplo desta provisoriade é a constatação de que hoje o uso de cartões de crédito está sendo cada vez mais disseminado, em substituição às notas e moedas.

Muitas vezes, com o intuito de propor aos educandos situações relacionadas com o “mundo dos assentamentos”, os professores acabam elaborando “falsos” problemas, como, por exemplo, saber qual o total de patas das vacas do assentamento. Para que fazer esta conta? Em que nossa compreensão sobre a realidade fica maior, quando temos a resposta para esta pergunta? Até poderia ser diferente no caso de se tratassem de cavalos, para os quais é necessário que se façam ferraduras para cada uma das patas... Sobre vacas há tantos e interessantes problemas verdadeiros para serem trabalhados, como, por exemplo, a quantidade de leite que cada uma está produzindo, o total produzido no assentamento, quanto está sendo consumido e quanto está sendo vendido, o preço da venda..., que fica sem sentido fazer perguntas que ninguém está interessado em responder.

Um outro aspecto importante a ser destacado no trabalho com problemas diz respeito ao modo de eles serem apresentados. Para a Etnomatemática, os problemas precisam ser apresentados do “jeito” que eles aparecem em nossa vida, onde, em geral, o que se tem são perguntas e é preciso decidir quais informações precisamos buscar para poder responder às perguntas. Assim, um “bom” problema seria a questão:

Quantos tarros para leite precisamos comprar para termos tarros suficientes para vender o leite que está sendo produzido no assentamento?

Assim como está feita, a pergunta não pode ser respondida. Ela exige que primeiro se responda a uma outra pergunta: Qual a produção de leite do assentamento? Esta pergunta, por sua vez, “puxa” outras, sem as quais não se pode saber a quantidade diária de leite produzida: Quantas vacas, produzindo leite, tem o assentamento? Quantos litros, em

média, por dia, produz cada vaca? Somente com estas informações é que poderemos ter a resposta que estamos buscando. Muitas vezes, o mais difícil é bem isto. O que se sabe é que pode acontecer de buscarmos informações demais ou muito poucas, desperdiçando nosso tempo ou não conseguindo resolver os problemas. Temos de pensar que buscar informações certas é tão importante quanto resolver as contas certas. Assim, os educandos precisam ter a chance de aprender a fazer isto e cabe a nós ajudá-los nesta aprendizagem.

Quando os professores “arrumam” os problemas, antes da aula, eles acreditam que estão prestando um auxílio para seus educandos. Este não é, no entanto, o tipo de auxílio que eles precisam. Aqueles professores tradicionais, pensando em ajudar seus educandos, estão, na verdade, tirando deles a chance de aprender uma matemática que de fato faça diferença em suas vidas. Quem “arruma” os problemas é quem aprende de fato a lidar com a matemática. Por isto é que é importante deixar esta tarefa de “arrumar” os problemas para os educandos.

Ao trabalhar com questões como a que acima enunciamos, sobre a compra de tarros, muitas idéias matemáticas importantes surgem. Exemplo disto é a idéia de *média*. Podemos nos indagar: Por que, na discussão da questão, não perguntamos, simples-mente, “*Quantos litros de leite produz cada vaca*”? Por que foi necessário acrescentar a expressão “em média” na pergunta? Afinal, o que significa “em média”?

Esta é uma discussão que vale a pena ser realizada. Como sabemos, a produção diária de leite de uma vaca depende de muitos fatores. Nem todos os dias ela produz a mesma quantidade. Para fins da compra dos tarros para a venda do leite, no entanto, é preciso que se faça uma estimativa, isto é, se calcule um valor

que seja o mais próximo possível do que cada vaca produz realmente por dia. Assim, se, para cada vaca, anotamos durante um determinado número de dias a quantidade de leite produzido cada dia, podemos encontrar “a média” do que ela produziu, fazendo o seguinte: somamos as quantidades de cada um destes dias e depois dividimos o total pelo número de dias anotados. Deste modo, é como se um dia em que ela “deu” menos leite compensasse outro dia, em que ela “deu” mais.

“Fazer a média”, isto é, somar um determinado número de quantidades e dividir o total obtido por este número, é útil em muitas outras situações. Por exemplo, se a produção de milho do assentamento em 1996 foi de 300 sacas, em 1997, de 460 sacas, em 1998, de 220 sacas e em 1999, de 600 sacas, para encontrar a média anual da produção de milho do assentamento fazemos o seguinte: Primeiro somamos a produção de cada ano: $300 + 460 + 220 + 600 = 1580$ e depois, dividimos o total por 4 (porque foram 4 os anos que estamos considerando): $1580 : 4 = 395$. Assim, podemos dizer que, nestes últimos 4 anos, a média anual da produção de milho foi de 395 sacas.

A idéia de “média” também é utilizada quando se quer mostrar que “os assentamentos estão dando certo”: os números mostram que nos assentamentos a renda *média* familiar melhorou muito. Este é um bom exemplo para mostrar que uma idéia matemática “nascida” em um determinado contexto (no caso, a produção leiteira) pode possibilitar uma aprendizagem que vá além deste contexto (como no caso da renda média familiar).

Trabalhar com problemas nesta perspectiva que aqui está sendo apresentada é uma tarefa complexa. Apesar de todo um movimento de “abertura” pelo qual vem passando a Educação Matemática, esta tem

sido uma das áreas que, de modo mais contundente, tem resistido a se tornar permeável ao “mundo de fora da escola”. Há toda uma tradição vinculada a uma concepção de organização curricular feita com base nos conteúdos matemáticos e sua hierarquização, que tem dificultado que questões do mundo concreto das educandas e dos educandos estejam no centro do trabalho pedagógico. Naturalmente surgem perguntas do tipo: Como trabalhar com situações da produção, antes que aprendam as 4 operações? Como planejar o custo do cultivo de alguma cultura, antes que saibam porcentagem? Como discutir questões complexas, antes que tenham resolvido outras mais simples?

Responder a estas perguntas implica, antes de tudo, em problematizar o modo como foram formuladas. Em cada uma delas, a expressão a ser desconstruída é “antes”. Ao utilizá-la, está se supondo que há uma “ordem” a ser respeitada no ensino. Esta “ordem” estabelece que primeiro se ensinam os conteúdos para depois aplicá-los a situações do mundo vivido das pessoas. Tudo ocorreria como se a aprendizagem dos conceitos matemáticos acontecesse em um patamar que pairasse acima das situações onde tais conceitos têm significado. A síntese desta posição pode ser expressa pela fórmula: aprende-aplica. Esta “ordem” tem ainda uma outra dimensão: o caminho a ser percorrido na solução de problemas é do simples ao complexo; um simples e um complexo que estão definidos de antemão, independentemente das experiências de vida dos grupos com os quais se trabalha. Um simples e um complexo que estariam definidos pela estrutura interna do conteúdo, uma estrutura previamente determinada, invariante para qualquer contexto.

Isto ficou muito evidente para mim em um episódio que vivi como professora. Um

educando, ao apresentar uma situação que estava vivendo, enquanto agricultor, mostrou de sua necessidade em calcular a área de uma determinada superfície de terra, cujas divisas eram números grandes. Para iniciar a discussão, propus que examinássemos a questão fazendo uma simplificação dos dados, colocando números menores e “arredondados” para as divisas. O grupo reagiu negativamente à minha sugestão, exigindo que os dados reais apresentados fossem mantidos. Como explicou o agricultor: “A terra é pouca, mas não tanto assim pra botar uns números que nem existem.” Mesmo acatando a decisão do grupo, somente mais tarde fui compreender o significado daquela atitude: a simplificação dos dados numéricos, que, na minha visão, poderia facilitar o aprendizado, produzia um deslocamento da situação para um plano fictício, no qual o significado “original” do problema deixava de existir.

Neste episódio, para aquele grupo, pesava menos ter de lidar com números grandes, mas “de verdade”, do que com grandezas menores, mas que não correspondiam a dimensões de terra com que o grupo usualmente lidava. Ao tentar simplificar, eu, na verdade, estava transformando um problema de verdade em uma ficção, na qual o esforço para imaginar algo que “não existia” era suplantado pela eventual dificuldade de operar com números grandes. Aprendi, na ocasião, que a idéia de que números menores *sempre* facilitam a compreensão da lógica do problema, não é válida e que a própria noção do que “é simples” não está dada a priori: ela precisa ser construída no próprio processo pedagógico. Mais ainda, de um modo bastante claro, entendi que os dados do problema também “fazem” o problema e não estão ali como mera ilustração

de uma idéia que existe independentemente de sua quantificação.

Meu argumento, portanto, apoiada na perspectiva da Etnomatemática, é que tomemos as situações efetivamente vividas pelo grupo de jovens e adultos como centro do trabalho educativo, mesmo que tais situações sejam complexas e exijam uma discussão matemática mais longa, permeada por outras atividades de cunho mais específico.

Etnomatemática e as atividades produtivas

As atividades produtivas têm estado no centro de muitos trabalhos desenvolvidos nos projetos de Educação de Jovens e Adultos do MST (Monteiro, Knijnik, Lucas de Oliveira). Ao discutir tais atividades, uma das situações que de modo mais freqüente tem estado presente se relaciona ao crédito de custeio do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA). Cada assentado cadastrado tem direito a solicitar tal crédito que, nos últimos anos, tem sido de 1000 reais. Para realizar tal solicitação é exigido que seja feito um projeto que inclui um orçamento, onde sejam discriminados, para cada cultura a ser plantada, os diferentes itens (tais como semente, adubos, insumos, óleo diesel, horas de trator, etc), as respectivas quantidades, seus valores unitários, o subtotal a ser financiado de cada item e a totalização final da solicitação para cada cultivo da referida cultura. A soma de cada um destes orçamentos parciais deve corresponder aos 1000 reais previstos para crédito de custeio. O projeto, elaborado conforme esta descrição, deve ser aprovado por uma comissão técnica do PROCERA. O crédito é liberado por ocasião do plantio (no sul do país, em geral meses de agosto, setembro ou outubro) e o assentado tem um ano de prazo

para pagá-lo, com “juros de 6% ao ano e um rebate de 50%”. Quando pela primeira vez escutei sobre estas condições de pagamento, precisei de maiores explicações. Como disse um agricultor: “Se pegou em agosto, até o outro agosto tem de pagar os 50% e mais os juros. Os outros 50% é o rebate, que é a fundo perdido”.

O que acabo sinteticamente de descrever configura uma situação-problema bastante concreta, diretamente ligada às atividades produtivas dos jovens e adultos do MST. São exatamente situações como a do crédito de custeio do PROCERA que fazem com que muitos dos alfabetizando decidam participar dos projetos. A pergunta que nos cabe fazer, então é: Como podemos lidar pedagogicamente com esta situação?

Esta é uma questão que, em um certo sentido, fica difícil de ser analisada detalhadamente neste texto: uma discussão minuciosa somente poderá ser realizada plenamente quando estivermos frente a um grupo de educandos, com suas especificidades, com suas histórias de vida bastante particulares, que certamente configurarão o trabalho pedagógico, também de forma específica, particular.

Mesmo sendo impossível detalhar uma abordagem pedagógica que de antemão sirva para qualquer grupo, em qualquer momento de sua trajetória na alfabetização matemática (esta impossibilidade é construída exatamente pela perspectiva teórica que estamos assumindo), nossa experiência tem apontado para algumas questões de cunho mais geral que podem ser discutidas aqui.

Começemos pela complexidade da situação-problema. Esta complexidade pode ser entendida em dois níveis distintos: o nível da elaboração do projeto (onde de modo mais enfático são as operações de adição e

multiplicação que são exigidas) e o nível do pagamento a ser feito após um ano (onde, do ponto de vista matemático, além das quatro operações básicas, o que está em jogo são as idéias relacionadas com a porcentagem).

Assim, a situação-problema exige que todos estes conteúdos sejam trabalhados “ao mesmo tempo”, isto é, a forma mais tradicional de “primeiro se ensinar os conteúdos para depois aplicá-los em problemas” aqui fica subvertida. Os conteúdos estão, neste caso, submetidos à situação e vão ser estudados dentro dela, em função dela. Assim, para um determinado grupo, que ainda esteja em uma fase inicial de estudos, as noções de 50% de rebate e 6% de juros serão trabalhadas de modo bastante simplificado. 50% de 1000 reais pode ser abordado como a metade de 1000 reais. “Dividir por 2” é uma operação que faz parte da experiência da quase totalidade dos jovens e adultos, mesmo daqueles que jamais estiveram na escola. Mais difícil, nesta fase inicial, é trabalhar com os 6% de juros. Aqui, o que temos realizado é utilizar o processo de decomposição, de modo que 6% seja entendido como 6 parcelas de 1%. Deste modo, a dificuldade agora se reduz a compreender o que significa 1% e a saber operar de modo a encontrar o resultado do cálculo. Quando utilizamos, por exemplo, o material concreto que é conhecido pelo nome de “dinheiro chinês”, temos constatado que sem maiores dificuldades os educandos conseguem dar significado ao 1% como “1 de cada 100” e 6% como “6 de cada 100”. Mais ainda, mesmo nesta etapa inicial, é possível que o grupo chegue ao resultado, mesmo que operando unicamente com as “notas” do dinheiro chinês.

A calculadora pode ser usada, então, para avaliar o resultado obtido. Mesmo que os educandos ainda não saibam fazer o cálculo da porcentagem para qualquer valor, já aqui

podemos usar as funções da calculadora. Novamente, estamos subvertendo aquelas posições mais tradicionais que, ao admitirem o uso da calculadora na sala de aula, argumentam que a mesma somente pode ser usada *após* a compreensão dos mecanismos de cálculo escrito. O que desejo enfatizar é que a calculadora pode estar presente mesmo *antes* disto. Seu uso certamente também produzirá efeitos no processo de compreensão da noção de porcentagem. Ademais, nos dias de hoje, de modo cada vez mais rápido, os algoritmos escritos estão sendo abandonados e substituídos pelo uso da calculadora. O que permanece como central é o domínio das idéias matemáticas, a compreensão do significado de 6% de 1000, que também se realiza através do uso da tecnologia. Por isto, de modo cada vez mais enfático, temos argumentado pela necessidade de incorporá-la de modo sistemático na Educação Matemática de jovens e adultos. A Etnomatemática está atenta para que os grupos que usualmente têm ficado alijados das novas tecnologias (como a calculadora e o computador), a elas tenham acesso, otimizando, desta maneira, nossos modos de resolver situações-problema com a do crédito de custeio do PROCERA.

Estas novas tecnologias hoje, de modo cada vez mais intenso, estão presentes no cotidiano dos assentamentos, principalmente nos setores ligados à produção. Elas estão ali para facilitar a realização dos cálculos que permitam um planejamento e um controle do processo produtivo de modo mais sistemático e seguro. É importante, portanto, que cada sala de aula de EJA se torne um espaço no qual os educandos tenham possibilidade de familiarizar-se com a calculadora e que aprendam a explorar suas potencialidades como instrumento tecnológico. Isto significa aprender a operar com todas suas teclas, como

as da memória (M^+ e M^-), que facilitam somar ou diminuir sucessivamente quantidades sem que seja necessário ir anotando os resultados parciais. Associado a este trabalho com a calculadora, é fundamental que haja sempre uma ênfase muito grande nas “contas de cabeça”. O que temos observado é que mesmo aqueles jovens e adultos que não freqüentaram a escola têm experiências de vida que os levam a ser muito competentes na Matemática oral, isto é, resolvem muito bem situações-problema que envolvem “contas de cabeça”. Para resolvê-las, utilizam-se de estratégias muito ricas do ponto de vista matemático. Um exemplo de uma estratégia bastante utilizada é a de “duplicar sucessivamente” presente nas multiplicações realizadas “de cabeça”.

Assim, por exemplo, Seu Nerci, um assentado do Rio Grande do Sul que não havia freqüentado a escola, ao realizar a multiplicação de 92 x R\$ 0,32 (correspondente a 92 litros de leite produzidos e vendidos a R\$ 0,32 o litro), primeiro dobrou o valor de R\$ 0,32, obtendo R\$ 0,64; a seguir, repetiu duas vezes a operação “dobrar”, encontrando o valor de R\$ 2,56 (correspondente a 8 litros). Somou a este, o valor de 2 litros, antes calculado, encontrando, então, o valor de 10 litros de leite: R\$ 3,20. O próximo procedimento foi sucessivamente ir dobrando os valores encontrados, isto é, obteve o resultado de 20, 40 e 80 litros. Guardando “na cabeça” todos os valores que foi computando ao longo do processo, seu Nerci terminou a operação adicionando ao valor dos 80 litros, o correspondente a 10 litros e a 2 litros (antes calculados), encontrando, então, o resultado de 92 x R\$ 0,32, isto é, R\$ 29,44. Frente a esta mesma conta: 92 x R\$0, 32, houve um assentado que calculou de cabeça primeiramente 100 x R\$0, 32, encontrando o valor de R\$ 32,00. Disse que isto ele já sabia quanto ia dar, pois era “fácil” multiplicar por

100. Depois, subtraiu R\$ 3, 20 (o valor de 10 litros), encontrando o valor de R\$ 28, 80 (que correspondia, então, a 90 litros de leite). Como necessitava saber o valor de 92 litros, somou a seguir mais R\$0, 64, encontrando, então, o resultado de R\$ 29,44.

Estratégias como estas são muito úteis, também, quando se deseja somente ter uma idéia do valor aproximado de um determinado cálculo. No caso dos 92 litros de leite, uma boa aproximação seria calcular 100 litros, sabendo que o resultado de R\$ 32, 00 é uma aproximação “para cima”, isto é, um resultado superior ao cálculo exato. Se quisermos uma aproximação melhor, basta, por exemplo, se diminuir 10% do valor encontrado, isto é, considerar em vez de 92 litros somente 90 litros.

Valorizar os modos populares de fazer as “contas de cabeça” é uma das atitudes que favorece a aquisição de conceitos matemáticos importantes. Além disto, se constitui em um instrumento que, associado à calculadora, contribui para desenvolver nos educandos suas potencialidades de lidar com a Matemática em suas vidas.

Etnomatemática e a luta pela terra

Ao longo deste texto, algumas das idéias centrais da Etnomatemática foram sendo apresentadas e exemplificadas. Tais idéias têm um denominador comum: enfatizam as dimensões políticas, sociais e culturais da Educação Matemática. É neste sentido que a Etnomatemática está em consonância com os princípios da Educação do Movimento Sem Terra, também atento para estas questões. É um desafio para todos nós que atuamos nos assentamentos e acampamentos deste país tão heterogêneo, construirmos experiências pedagógicas na área da Matemática que fujam

dos modelos tradicionais, que esfumecem as separações rígidas entre o conhecimento acadêmico usualmente transmitido na escola e o conhecimento cotidiano, de modo que as crianças, os jovens e os adultos dos acampamentos e assentamentos tenham seus modos de viver e significar o mundo efetivamente representadas no currículo escolar e nos projetos de Educação. Nosso intuito é produzir uma Educação Matemática que faça diferença na vida das pessoas, que se integre visceralmente em seu mundo.

PARA LER MAIS SOBRE A ETNOMATEMÁTICA

AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

Editora Abril - Revista Nova Escola. *Etnomatemática: Uma nova abordagem sobre a construção do conhecimento revolucionaria a aplicação das disciplinas na escola*. Ano VIII, nº 68, agosto 1993.

Editora Abril - Revista Nova Escola. *A etnomatemática na escola dos Sem Terra*. Ano VIII, nº 68, agosto 1993.

IMENES, Luiz Márcio. *Os números na história da civilização*. (Coleção Vivendo a Matemática). São Paulo: Scipione. 1988.

— *A numeração indo-arábica*. (Coleção Vivendo a Matemática). São Paulo: Scipione. 1989.

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

— Educação Matemática Básica e Diversidade Cultural. In: STRECK, Danilo (org). *Educação Básica e o Básico em Educação*. Porto Alegre: Sulina. 1996b.

— *Ir a campo, pesquisar no campo: Educação Matemática na luta pela terra*. Revista do Centro de Educação e Assessoria Pedagógica, Salvador, 1997. Publicado anteriormente em: Cadernos de Extensão Universitária. Forum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. UFPR. nº 5. Curitiba, 1996c.

—. A contribuição do MST para a Educação Popular: o novo na luta pela terra. In: KOLLING, Edgar & STEDILE, João Pedro. *O MST e a luta pela Reforma Agrária*. Petrópolis: Vozes, 1997.

—. Educação Matemática e os problemas da “vida real”. In: CHASSOT, Attico & OLIVEIRA, Renato. *Ciência, Ética e Cultura na Educação*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998a.

—. Etnomatemática e Educação no Movimento Sem Terra. In: SILVA, Luiz Heron da. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

EXPEDIENTE

Produção: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Setor de Educação e
Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA

Redação: Maria de Jesus dos Santos Gomes, Paulo Ricardo Cerioli, osfs, Roseli Salete Caldart, Marcos Gehrke e Gelsa Knijnik.

Foto capa: Erivan Hilário - Setor de Educação - MST/PE

Impressão e Acabamento: Gráfica e Editora Peres Ltda

1ª edição: Novembro de 2003

Pedidos

Secretaria Nacional
Alameda Barão de Limeira, 1232 – Campos Elíseos
01202 – 002 São Paulo / SP
Fone / Fax: (11) 3361 3866
Endereço eletrônico: pedidos@mst.org.br

“Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado - é a ‘pedagogia do oprimido’.”

Ernani Maria Fiori,
no prefácio à Pedagogia do Oprimido, 1967.

