

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS  
MOVIMENTOS SOCIAIS PELA TERRA: EDUCAÇÃO POPULAR EM BRASIL E  
COLÔMBIA**

***EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LOS  
MOVIMIENTOS POR LA TIERRA: LA EDUCACIÓN POPULAR EN BRASIL Y  
COLOMBIA***

***THE LITERACY PROCESS OF YOUTH AND ADULTS IN MOVEMENTS FOR THE  
LAND: POPULAR EDUCATION IN BRAZIL AND COLOMBIA***



Juliana de Moraes Carvalho RUDGE<sup>1</sup>  
e-mail: julianarudge@gmail.com



Marilene Proença Rebello de SOUZA<sup>2</sup>  
e-mail: mprdsouz@usp.br

**Como referenciar este artigo:**

RUDGE, J. M. C.; SOUZA, M. P. R. O processo de alfabetização de jovens e adultos nos movimentos sociais pela terra: Educação popular em Brasil e Colômbia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023053, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17244>



- | Submetido em: 05/10/2022
- | Revisões requeridas em: 25/01/2023
- | Aprovado em: 09/02/2023
- | Publicado em: 16/08/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina PROLAM-USP. Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP.

**RESUMO:** A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de educação de jovens e adultos dos movimentos sociais relacionados à terra no Brasil, o MST (Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra) e na Colômbia, o CNA (Coordinador Nacional Agrario), a partir da tematização das múltiplas determinações históricas, sociais, políticas e culturais presente em contexto latino-americano e as práticas de educação popular comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Para isto, foi realizado um levantamento de produções bibliográficas sobre o contexto brasileiro e colombiano e, também, um levantamento de documentos dos órgãos da América Latina para compreender a dinâmica de estruturação dos movimentos sociais, como também a maneira como se constituiu no decorrer dos anos até os dias atuais. Como fundamentação teórica, utiliza-se da Psicologia Escolar Crítica de base marxista a partir do materialismo-histórico-dialético. Isto posto, o que se mostra é que em momentos de desestruturação das políticas públicas com o avanço neoliberal, os movimentos sociais exercem papel fundamental na luta social educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia. Educação. Movimentos Sociais.

**RESUMEN:** La investigación tiene como objetivo analizar las prácticas educativas de jóvenes y adultos de los movimientos sociales relacionados con la tierra en Brasil, el MST (Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra) y en Colombia, la CNA (Coordinador Nacional Agraria), a partir de la tematización de las múltiples determinaciones históricas, sociales, políticas y culturales presentes en el contexto latinoamericano y las prácticas de educación popular comprometidas con la emancipación de los sujetos. Para ello, se realizó un levantamiento de producciones bibliográficas sobre el contexto brasileño y colombiano y un levantamiento de documentos de los órganos de América Latina para comprender la dinámica de estructuración de los movimientos sociales, así como la forma en que se constituyeron a lo largo de los años hasta nuestros días. Como fundamento teórico, utiliza la Psicología Crítica de la Escuela de base marxista desde el materialismo-histórico-dialéctico. Dicho esto, lo que se muestra es que, en momentos de desorganización de las políticas públicas con el avance neoliberal, los movimientos sociales juegan un papel fundamental en la lucha social educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Psicología. Educación. Movimientos Sociales.

**ABSTRACT:** The research aims to analyze the practices of youth and adult education of social movements related to land in Brazil, the MST (Movement of Landless Rural Workers) and in Colombia, the CNA (Coordinador Nacional Agrario), based on the thematization of multiple historical, social, political and cultural determinations present in the Latin American context and popular education practices committed to the emancipation of subjects. For this, a survey of bibliographic productions on the Brazilian and Colombian context was carried out, as well as a survey of documents from Latin American bodies to understand the dynamics of structuring social movements, as well as the way in which it was constituted over the years until nowadays. As a theoretical basis, Critical School Psychology with a Marxist base is used from historical-dialectical materialism. That said, what is shown is that in moments of disruption of public policies with the neoliberal advance, social movements play a fundamental role in the educational social struggle.

**KEYWORDS:** Psychology. Education. Social movements.

## Introdução

Considerando os marcos históricos referentes à educação, foi proclamada em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo reconhecida como um marco importante no esforço global após os períodos de guerras para a composição de um campo comum de valores e princípios que promovam o respeito à vida e aos aspectos da dignidade humana. Para alcançar esses direitos e princípios na América Latina, diversas conferências e debates foram pautados pelos órgãos internacionais, em especial na década de 1950 e 1960, para estabelecer metas referentes ao desempenho educacional na região. Teve-se a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos em 1969, em San José da Costa Rica, que trazia a obrigação dos Estados-membros buscarem a plena efetividade do direito à educação, ciência e cultura. Na América Latina, esses aspectos estão pautados nas constituições nacionais e nas legislações dos países, como indicado pela Campaña Latinoamericana por al Derecho a la Educación (CLADE), que buscou sintetizar Las Leyes Generales de Educación en América Latina (CLADE, 2015).

Nas últimas duas décadas, pode-se notar em alguns países da América Latina, como no caso do Brasil, Colômbia e México, as tentativas de elaboração de novas políticas de proteção social através do Estado (GOHN, 2015) e, aqui, relacionado ao assunto do presente trabalho, se inserem as políticas educacionais para jovens e adultos que, em decorrência da acentuação das desigualdades sociais refletidas nas condições de acesso e permanência à escola, tiveram sua trajetória escolar interrompida ou sequer iniciada. Nesse movimento, observa-se uma tentativa de ampliar o acesso à educação pública nos países da América Latina e reduzir os índices de analfabetismo. Essa expansão dos sistemas públicos de educação em um contexto geopolítico que é socialmente marcado por graves desigualdades sociais e econômicas, reproduziu, de acordo com Di Pierro (2008), um modelo educacional seletivo e anacrônico, causando impactos negativos sobre os resultados escolares e ocasionando dificuldades de permanência dos jovens no sistema de ensino.

As políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos na América Latina vêm acompanhando alguns outros movimentos sociodemográficos da região a partir da segunda metade do século XX. Como exemplo, cita-se a transição de grande porcentagem da população do campo para as cidades, aumentando a população das metrópoles dos países latino-americanos. Nesse processo houve também um aumento significativo no sistema educacional público (DI PIERRO, 2008). Entretanto, apenas a expansão do sistema de ensino não garante o pleno acesso e a plena permanência daqueles que se encontram em situações mais vulneráveis,

demonstrando os altos índices de desigualdade que marcam a composição da América Latina desde o processo de colonização e acumulação de riqueza por parte da burguesia.

Com os altos índices de analfabetismo que persistem em todo território, a EPJA, programa de alfabetização para jovens e adultos, ocupa um papel importante no que diz respeito às tentativas de erradicação do analfabetismo na região. Di Pierro (2008, p. 04) cita quatro funções sociais que estruturam a EPJA:

Constitui um espaço de acolhida dos migrantes rurais (muitos dos quais de origem indígena cuja língua materna não é a dominante) [...]; a elevar o nível educativo da população adulta que não teve as mesmas oportunidades das novas gerações, desenvolvendo as competências profissionais e atribuindo as credenciais escolares requeridas por um mercado de trabalho competitivo e seletivo [...]; um espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusadas pela educação comum, abrindo-se como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens dele excluídos precocemente. [...]; Por fim, na cultura globalizada de sociedades em que a informação e o conhecimento ocupam posição destacada, e diante da elevação da expectativa de vida, cabe à EPJA também prover oportunidades de atualização, qualificação e fruição cultural ao longo da vida, qualquer que seja o nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos e comunidades.

Ou seja, percebe-se que as políticas públicas da EPJA são fortemente marcadas pelo compromisso social e político com os grupos mais marginalizados, como um espaço de promover acesso a um direito básico que, devido à dinâmica social hegemônica, não foi garantido, mas sim privado. Nesse sentido, o que constitui a EPJA tem contribuição direta dos movimentos de educação popular, que têm origem nos movimentos sociais da América Latina contra os processos violentos de colonização e dos governos autoritários que emergem no século XX, e que atuam diretamente com a proposta de uma educação que se pautar na emancipação dos sujeitos, em uma práxis que se relaciona, também, à história política recente da América Latina, como também à resistência aos regimes ditatoriais e autoritários, se tornando a principal referência de práticas verdadeiramente comprometidas com ascensão de aspectos democráticos e defesa de direitos dos povos latino-americanos.

Dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (2020) mostram que, de 2000 a 2018, entre os jovens de 15 a 24 anos, a taxa de alfabetização saiu da média de 95% para 98% nos países latino-americanos. Percebe-se que, no Brasil, houve um salto significativo entre os anos de 2002 a 2009. Na contramão, chama-se atenção para Colômbia, que no mesmo período ficou praticamente nos mesmos índices, tendo avanço apenas de 2011 a 2016.

Em ambos os países, os programas de educação de jovens e adultos tiveram papel fundamental na redução do índice de analfabetismo entre os jovens acima de 15 anos. Contudo, percebe-se que, nos dois países mencionados, as práticas institucionais de educação de jovens e adultos estão sofrendo com o subfinanciamento da educação, que caminha concomitantemente com o avanço do neoliberalismo na região.

No Brasil foi extinta, em 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por Jair Bolsonaro. Na Colômbia, recentemente, em meio à pandemia, no antigo governo liderado por Iván Duque Márquez, houve a tentativa de suspender a política de educação de jovens e adultos do país (LERVOLINO, 2020). Isso demonstra o avanço do neoliberalismo nos governos dos países da América Latina, que tem como objetivo, como apontam Netto e Braz (2006), destruir as regulamentações de garantia de direitos que foram conquistados pelos movimentos sociais no século passado. Esse desmonte sistemático das políticas públicas advindas do avanço do neoliberalismo, além de trazer grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais à sociedade, afeta principalmente os países da periferia do capitalismo central.

Relacionando ao tema do presente trabalho, cabe resgatar historicamente que as políticas públicas educacionais para jovens e adultos hoje aplicadas à população se iniciaram, especialmente, com as práticas de educação popular dentro dos movimentos sociais na América Latina. Com a omissão do Estado em oferecer um modelo educacional que contemplasse as necessidades daqueles que, por diversos motivos, foram marginalizados do sistema educacional, os movimentos sociais tiveram protagonismo em promover práticas a partir da educação popular. Os movimentos sociais que ofereciam possibilidades de alfabetização para adultos eram pautados numa perspectiva de educação popular que foge dos moldes tradicionais da educação. Esses mesmos movimentos sociais envolvidos com a educação popular, que aqui receberão mais atenção, se desenvolveram dentro de um contexto latino-americano de violação constante de direitos básicos, de apagamento de culturas e identidades, de violência e repressão.

Essa violência reiterada no contexto latino-americano ocorre de maneira sistemática desde o processo de colonização e se perpetua especialmente através do avanço neoliberal no continente (GOHN, 2011). O que caracteriza esse processo de colonização e criação do que hoje se chama América Latina se deu através de um violento extermínio “da população, dos povos, de vida, do pensamento, dos afetos, das memórias e das formas de conhecimento próprio dos povos latino-americanos. Ou, como diria Martín-Baró, das maiorias exploradas de todo continente” (GONÇALVES, 2019, p. 42).

É a partir desse cenário caracterizado por processos de violação de direitos e violação de existência humana que, em especial a partir da década de 1960, surgem então os movimentos de libertação e resistência na América Latina, na qual Paulo Freire e Martín-Baró tiveram grande relevância. Pode-se citar a teologia da libertação, a filosofia da libertação, a pedagogia da libertação, sociologia da libertação e etc. O que se tem em comum na libertação é a construção de um conhecimento diretamente enraizado na luta popular dos povos latino-americanos (GONÇALVES, 2019).

No Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) é um dos principais movimentos sociais que atuaram e atuam baseados numa perspectiva de educação libertadora e popular, se pautando, principalmente, no método de Paulo Freire. O movimento ganhou destaque nas lutas em defesa da terra e em luta pela reforma agrária no Brasil na década de 1970, no auge da ditadura civil-militar. O MST já alfabetizou cerca de 50 mil trabalhadores e possui, atualmente, cerca de 2.000 escolas pelo Brasil em seus acampamentos e assentamentos (MST, 2020). Na Colômbia, pode-se citar o CNA (Coordinador Nacional Agrario), que atua na mesma perspectiva de reforma agrária e de educação popular com objetivo de emancipação dos povos (CNA, 2021). O CNA foi fundado ao final da década de 1990 e se consolidou a partir da luta camponesa, que exigia soluções para a crise agrária no país. O movimento, como ação coletiva, articula e organiza ações para preservação das comunidades rurais e camponesas para construir uma nova sociedade baseada em justiça social e soberania popular.

Isto posto, a questão principal do presente trabalho é compreender a trajetória de ambos os países no que diz respeito à educação dentro dos movimentos sociais relacionados à reforma agrária e, também, os atravessamentos de como a educação é elencada como ferramenta fundamental da luta pela terra. Para isto, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a trajetória desses países no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos e sua relação com os movimentos relacionados à reforma agrária, e para sistematização e análise do conteúdo, utilizou-se como fundamentação teórica a psicologia escolar crítica de base marxista.



## Desenvolvimento

### Educação de jovens e adultos no Brasil

Com relação profunda às práticas educacionais com jovens e adultos, importante lembrar, como aponta Di Pierro (2005), os variados movimentos ligados à educação e cultura popular que emergiam não só no Brasil e Colômbia mas em toda América Latina, ligados aos movimentos de reforma agrária e luta pela terra, como também à igreja católica, aos sindicatos, que tinham como objetivo pautar um processo de conscientização dos sujeitos sobre seus direitos e construir a luta popular pela transformação social. A perspectiva de educação aqui adotada estava diretamente vinculada à ação política, em defesa das classes populares e ascensão de aspectos democráticos.

O debate envolvendo a educação destinada à jovens e adultos no Brasil ganhou maior espaço a partir da década de 1930, no momento em que se tinha um movimento de consolidação do sistema público de educação. O foco, nesse momento, eram adultos analfabetos que eram entendidos como empecilho para o desenvolvimento econômico e social da sociedade. Com o fim da Era Vargas, novas perspectivas de educação começam a emergir e a pautar a temática de jovens e adultos no país. No movimento de construção democrática a partir da década de 1940, passou-se a olhar o alto índice de analfabetismo não como a causa da pobreza e do atraso no desenvolvimento do país, como era visto até então, mas como um sintoma profundo da dinâmica social de acumulação de capital que acentua as desigualdades sociais de acesso e permanência das camadas populares no sistema de ensino (RIBEIRO, 1997).

As mobilizações sociais ocorridas na América Latina na década de 1950 fomentam uma série de novas perspectivas para encarar a problemática educacional. Fávero e Freitas (2011) sintetizam importantes momentos que, em decorrência da luta social, possibilitaram abrir o debate para pautar a educação de maneira mais ampla e democrática, como as eleições majoritárias de 1958, as experiências na educação popular, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e o Plano Nacional de Educação de 1962.

Com o golpe civil-militar em 1964, houve um período fortemente marcado pelo autoritarismo, restrição na liberdade de expressão, perseguições políticas, repressões, torturas etc. A pedagogia freireana, que pautava boa parte da atuação dos movimentos sociais vinculados à educação, foi tida como subversiva, assim como todo e qualquer movimento social comprometido com a ascensão de aspectos democráticos. Então, foi suspenso o Plano Nacional

de Alfabetização, que tinha como objetivo alfabetizar cerca de 2 milhões de pessoas em até 4 meses através dos círculos de cultura (WEFFORT, 1967).

A ditadura civil-militar, além de produzir interrupção brusca nos avanços obtidos na área da educação, fez com que as políticas públicas dessa área passassem a ter um caráter antidemocrático e profundamente autoritário. Em contraponto ao PNA, foi elaborado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que evidenciou o caráter instrumental da alfabetização, que visava, grosso modo, instruções básicas de leitura e escrita para que se tornassem mão de obra qualificada e barata.

Isso se relaciona à ideia mercantil da educação, como também dos processos formativos institucionais que são característicos da sociedade burguesa, podendo ser entendido como a descaracterização da educação como um direito. Nesse sentido, na perspectiva marxista, nesse processo de mercantilização da educação, Saviani (2005) aponta que a natureza da educação é algo presente nas relações humanas, mas que também se torna um instrumento e, ao mesmo tempo, uma exigência para o processo de trabalho, ou seja, uma exigência para construção das condições de vida.

Já em 1971, com a LDB (Lei das Diretrizes Básicas), ainda que com todos os retrocessos educacionais ocasionados pela ditadura civil-militar, teve-se a regulamentação do ensino supletivo, que tinha como objetivo a suplência da escolarização que não havia sido realizada nos anos regulares. Ainda nesse mesmo momento, como enfrentamento aos desmonte ocasionado pelo regime militar, emerge dentro do campo popular os movimentos comprometidos com a defesa dos direitos da população. O MST, por exemplo, vai ocupar um lugar central na luta pela terra e pela reforma agrária, fazendo frente direta às violências ocasionadas pela ditadura e construindo práticas de conscientização e emancipação dos trabalhadores, se tornando, atualmente, um dos principais movimentos sociais na América Latina.

No contexto de reabertura democrática e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, amplia-se a responsabilidade do Estado em ofertar ensino gratuitamente para todo cidadão, englobando aqueles que não tiveram acesso no período regular da infância.

Já no início dos anos 2000, a alfabetização de jovens e adultos foi colocada como prioridade, juntamente com outros programas de combate à desigualdade social. Em 2003 foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Em 2007, a EJA foi incluída nas políticas públicas estruturantes do sistema de educação básica e então passou a receber financiamento através do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos



Profissionais da Educação (FUNDEB), de 2007 até 2020. Aqui, os ingressantes na EJA passaram a ter direito ao transporte e alimentação escolar (PIERRO; HADDAD, 2015), que são importantes ferramentas de permanência para quem acessa o sistema de ensino.

Em 2019, após o processo eleitoral e em consequência do processo de golpe parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff, teve-se, por parte do Presidente Jair Bolsonaro, a extinção da SECADI. Pontes (2019) aponta que a extinção da SECADI, além de trazer mudanças no aspecto formal que impacta a realidade da educação brasileira, demonstra que ela foi direcionada às populações mais vulneráveis, sendo elas aquelas com as quais o Estado possui uma impagável dívida histórica e que isso, reiteradamente, acaba por dificultar o acesso múltiplo das pessoas ao sistema de ensino, ocasionando novamente a evasão escolar dos grupos mais vulneráveis socialmente.

Assim, dentro do contexto atual de acentuação do neoliberalismo e considerando o movimento da educação dentro da dinâmica social, abre-se espaço para pensar o papel do Estado, que tem sido diretamente influenciado pela globalização que se acentua especialmente a partir dos anos 1990. Como consequência, boa parte do regimento da educação passa a estar atrelado às orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Aqui a educação passou a aderir aspectos de especulação e instrumentalização, refletindo uma ideia de educação não como direito e bem público, mas como um bem privado, se restringindo especialmente àqueles que tem capital para pagar por ela. Isto nos mostra, como aponta Mascaro (2013), que o Estado está diretamente comprometido com interesses, valores, ideologias e projetos políticos que estão constantemente em disputa e que se materializam na democracia burguesa.

### **Educação de jovens e adultos na Colômbia**

A educação de jovens e adultos na Colômbia, ainda que tenha se materializado em Lei apenas em 1997, tem uma trajetória social e política que antecede esse período, ocorrendo avanços em determinados períodos históricos, como também retrocessos de acordo com a dinâmica social.

Desde o início do século XX, a educação de jovens e adultos já era pautada em âmbito popular. Inicialmente tinha-se os Centros Noturnos de Educação para Homens, como também o Serviço Social Voluntário de Mulheres, que se dedicava a ensinar leitura e escrita para aqueles que não possuíam as instruções formais de letramento. Posteriormente, teve-se o SENA

(Serviço Nacional de Aprendizagem), que também se pautava em instruir minimamente jovens e adultos para que se tornassem mão de obra qualificada e barata. Em 1960, com o IRAVISIÓN (Instituto Nacional de Radio y Televisión) foi elaborado o FCO (Fundo de Formação Popular), que desenvolvia tanto planos de educação primária como planos para alfabetização de adultos, e esse processo ocorria através da rádio Sutatenza (HURTADO, 1984).

Ocorre, nesse momento, uma divisão entre o que se chamava de educação formal e não formal. A educação de jovens e adultos era colocada no âmbito não formal, ou seja, quem pautava essas iniciativas estava fora do sistema escolar regular, e então os movimentos sociais e as organizações políticas autônomas ocuparam e construíram boa parte dessas práticas. Assim como no Brasil, esses movimentos eram ligados às organizações sindicais, às igrejas católicas e às lutas sociais que ocorriam na região.

Considerando o contexto geopolítico da América Latina e a crescente participação dos movimentos sociais nas decisões políticas, nos anos 1960 e 1970, na Colômbia houve a criação do Instituto Colombiano para Reforma Agrária (INCORA) por parte do governo Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), e a partir disso teve-se as primeiras tentativas de organização de grupos de alfabetização de forma institucional. Nesse momento, houve uma articulação do pensamento freireano e da educação no campo como ferramentas importantes para se pensar os processos de alfabetização de jovens e adultos, diretamente influenciados pela educação popular e pelas correntes de pensamento da libertação, assim como ocorria no Brasil com as práticas do MST (CENDALES; MUNOZ, 2013).

A partir da década de 1980, o MEN (Ministério de la Educacion Nacional) começou a pautar a educação de jovens e adultos em âmbito federal. As campanhas intituladas de Simón Bolívar, a partir de projetos de Lei (COL/80/018 – 1980), pensavam planos nacionais de desenvolvimento que visavam não só a alfabetização, mas também programas de educação continuada. Houve também, num momento de ascensão de aspectos democráticos, a criação dentro do Ministério da Educação da Direção Geral de Educação de Adultos que, devido à dinâmica social da Colômbia, foi extinta um ano depois. Depois dos processos políticos de redemocratização que a Colômbia passou no início dos anos de 1990, ficou estabelecida a educação como um direito de todos os cidadãos colombianos, sendo um serviço público e que cumpre uma função social (COLÔMBIA, 1991).

A Colômbia tem boa parte de sua história marcada pelos conflitos internos armados entre o Estado, as guerrilhas, os narcotraficantes e grupos paramilitares que, em boa parte, eram financiados pela América do Norte, na mesma época em que a maioria dos países latino-

americanos estavam sob ditaduras militares também financiados por capital norte-americano. Nesse sentido, após anos de conflito, o Estado iniciou um processo de paz com as guerrilhas, em especial o M-19, que fez com que novas perspectivas fossem colocadas aos cidadãos colombianos. Isto posto, teve-se a elaboração da nova Constituição do país em 1991, abrindo espaços significativos para participação popular, o que afetou a dinâmica educacional e a maneira como o Estado pautaria a educação a partir desse momento.

A partir disso, em 1994 foi promulgada a Lei Geral da Educação, nº. 115, que tratava da educação de jovens e adultos e seus objetivos como sendo também um serviço público, e nesse momento é vinculada de forma direta a obrigação do Estado em viabilizar e financiar os programas de educação destinados a jovens e adultos no país. Posteriormente, em 1997, houve uma ampliação das instituições privadas oferecendo o ensino para jovens e adultos (MEN, 2015).

Cabe mencionar que na Colômbia o sistema de ensino teve maior expansão nos centros urbanos, deixando boa parte da população rural fora dos processos formais de educação. Considerando o contexto interno da Colômbia, houve também diversas expulsões das populações do campo devido ao conflito armado que ronda o país, em especial a partir da década de 1960, que foi intensificado nos anos 1970 a partir das disputas do Estado, do narcotráfico e das organizações paramilitares.

Nesse movimento de migração da população para os centros urbanos e considerando a cobrança de taxas, como também a dinâmica social influenciada pelo conflito armado, tem-se um alto nível de crianças e jovens que, ao buscarem pela escola formal, enfrentam enormes dificuldades no processo educacional, evidenciando, portanto, a acentuada desigualdade de acesso e permanência no sistema de ensino. Nesse sentido, encontra-se os altos índices de reprovação e abandono que se relacionam à desigualdade social que permeia as discussões no âmbito da educação.

### **Educação popular como alternativa às práticas institucionais**

Pode-se notar, portanto, que as práticas institucionais voltadas à educação de jovens e adultos no Brasil e na Colômbia se iniciaram a partir da educação popular e são entendidas como uma alternativa às normativas postas pelo capital.

O movimento de educação popular está atrelado à ideia de desenvolvimento de uma prática educativa com base na cultura e nos costumes dos trabalhadores, partindo disso para

promover a alfabetização de jovens e adultos que não haviam sido alfabetizados nos anos regulares. Um aspecto importante é que a alfabetização não ocorria estritamente nas bases formais do letramento, mas envolvia os aspectos constituintes dos contextos sociais e culturais em que os trabalhadores estavam inseridos, provendo, assim, um processo também de conscientização política. Isto posto, encontra-se de maneira intrínseca um compromisso ético e político da educação popular com as classes populares.

O movimento da educação popular que emerge nesse momento, que conta com a presença dos movimentos sociais, de intelectuais, das pastorais sociais, dos movimentos estudantis e setores políticos progressistas, tem fortes marcas e contribuições da teoria crítica, da teologia da libertação, do marxismo, e da teoria da dependência, assim como marca um processo de resistência às transformações ocorridas no meio do século com influências imperialistas, e resistências às ditaduras que tomavam conta do continente.

A partir desse contexto marcante da América Latina, Neto e Streck (2019, p. 212) apontam que:

Isto nos permite caracterizar, historicamente, a educação popular como uma das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina. Não se trata apenas de um pensamento educacional, mas também de um movimento de educadores, profundamente conectados com a história do continente, com realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida.

Como forma de sistematização, pode-se afirmar que a educação popular tem como objetivo central pautar uma educação diretamente comprometida com a libertação dos povos latino-americanos, que historicamente são submetidos às estruturas hegemônicas do capital e que sofrem um violento processo de dominação, ocasionando profundos níveis de desigualdade socioeconômica e de exclusão social. Além de pautar a libertação, busca-se construir, teórica e praticamente, outra forma de organização social que supere a colonialidade pedagógica e transforme a realidade material e também a constituição subjetiva dos sujeitos, permitindo formas de existências contra hegemônicas.

Nesse sentido, considerando esses dois principais movimentos relacionados à terra no Brasil e na Colômbia, sendo o MST e o CNA, chama-se atenção para as práticas de resistência histórica que esses movimentos exercem em seus territórios. A alternativa, não hegemônica, posta pela educação popular, se relaciona à formação humana de maneira ampliada, conversando com o que é carregado de sentido vivenciado pelo sujeito, assim como explicitado por Paulo Freire (1967).

Se apoiando nas produções teóricas e práticas de Freire, Martín-Baró, na mesma perspectiva de libertação, desenvolveu um modelo teórico que pensasse possibilidades de libertação através e a partir da reflexão e da práxis. Aqui, tanto a teologia como a psicologia devem atuar como instrumentos para transformação social frente às opressões sociais e conscientização dos trabalhadores latino-americanos (MARTIN-BARÓ, 1996). O conceito de conscientização utilizado por Baró é diretamente relacionado e apoiado no mesmo sentido como Freire o utiliza, sendo “o processo de transformação pessoal e social que experimentam os oprimidos latino-americanos quando se alfabetizam em dialética com o seu mundo” (MARTIN-BARÓ, 1996, p. 15).

Martín-Baró (2017), ao trabalhar com o conceito de fatalismo latino-americano, faz menção direta à dinâmica de relações violentas de poder presente na história da América Latina. O fatalismo é entendido como uma característica presente na constituição da identidade latino-americana, que se relaciona às estruturas sociais postas. Essas estruturas atribuem aos povos marginalizados a responsabilidade por sua exclusão, fazendo com que os grupos marginalizados tenham condutas passivas e culpabilizatórias sobre sua própria realidade. Isso coloca em perspectiva a aceitação da realidade social como se fosse “assim mesmo”, retirando sua historicidade e naturalizando processos que se deram através de lutas históricas e constituídas a partir de relações sociais. Percebe-se a paralisação do sujeito frente à sua própria história, o entendimento da impossibilidade de mudança, a tendência ao conformismo.

É nesse sentido que se chama atenção para as práticas dos movimentos sociais que, na contramão ao fatalismo, demonstram a possibilidade de construção de projeto de sociedade que não se pautem na acumulação de capital, mas na emancipação de seus povos a partir da construção diária de práticas sociais de transformação da realidade. Em especial aos movimentos relacionados à terra, percebe-se uma atuação no sentido direto de emancipação dos povos. Isso se explica, pois a relação com a terra aqui se dá no sentido de produção de vida, de existência e de dignidade, não sendo mercadológica, mas se pautando em princípios comunitários e coletivos. Por isso, a educação ocupa centralidade no processo de luta, atuando também no sentido de pautar esses princípios na formação humana (RAMOS, 2020).

Isso se relaciona, também, à dinâmica discutida por Freire (1974, p. 121) sobre a ação do sujeito no mundo ao dizer que “se os sujeitos são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação”. Nessa ação dos movimentos sociais em transformar o mundo, cita-se a consciência crítica que

implica um compromisso com sua transformação, sendo um compromisso histórico. É a partir desse compromisso e de ações materiais da realidade que visam a transformação que se pode falar em esperança. A esperança para Freire (1992, p. 15) não ganha a luta sozinha, mas sem ela a luta fraqueja. A esperança se ancora na prática para poder se tornar concretude histórica. “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desavora, se desendereça e se torna desesperança”.

### **Considerações finais**

Isto posto, resgatando a questão inicial de pergunta, que é investigar o principal movimento relacionado à terra no Brasil, sendo o MST, e na Colômbia, sendo o CNA, por entender seu papel fundamental no que diz respeito à alfabetização de jovens e adultos e na construção do processo de conscientização dos trabalhadores, percebe-se que a educação é um importante elemento social e, devido às disputas de projetos dentro da sociedade capitalista, costuma estar subordinada aos interesses do capital, mesmo que nunca plenamente, dado o caráter contraditório da realidade.

Nesse sentido, considerando os processos de colonização em território latino-americano, encontram-se movimentos que têm importantes contribuições para pensar uma educação para além do capital, que coloquem em questão o pensamento hegemônico e que sejam comprometidos com a emancipação de seus povos. Dessa forma, a alternativa proposta pela educação popular na América Latina está diretamente vinculada à construção de cidadania de povos que são historicamente subalternizados pelas estruturas institucionais de poder, tornando-se, portanto, fundamental abarcar as múltiplas determinações presentes na realidade para compreender os aspectos que a compõem enquanto totalidade.

Por isso, a educação popular, em especial aquela que é construída pelos movimentos relacionados à terra, como o MST e o CNA, que respeite a realidade dos povos e os coloquem a par do desenvolvimento histórico humano, tem grande centralidade para o presente trabalho como alternativa posta aos limites institucionais em que a educação formal se encontra.

**AGRADECIMENTOS:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



## REFERÊNCIAS

- CENDALES, L. MUNOZ, J. **Entretejidos de la educación Popular en Colombia**. Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia. Colombia: CEAAL, 2013.
- CLADE. Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação. **Las Leyes Generales de Educación en América Latina**: el derecho como proyecto político. São Paulo: CLADE, 2015.
- CNA. Coordinador Nacional Agrário. Quiene-somos. **Portal CNA Colômbia**, 2021. Disponível em: <https://www.cna-colombia.org/quienes-somos/>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- COLÔMBIA. **Constitución 1991**. Colômbia, 1991 Disponível em: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia->. Acesso em: 18 dez. 2016.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100021](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021). Acesso em: 02 out. 2021.
- DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: Trajetória recente. **Rev. Cad. de Pesquisa**, v. 38, n. 134, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.
- FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação de adultos e jovens e adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 02 out. 2022.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.
- GOHN, M. G. Vozes que gritam e vozes silenciadas na América Latina. Dossiê: América Latina como lugar de enunciação. **Civitas**, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/kQvXcpPKGQtVKKg3BWKTGZr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.

GONÇALVES, B. S. **Da dupla consciência**: América Latina, psicologia e descolonização. São Paulo: Editora do Autor, 2019.

HURTADO, L. **Programas de alfabetización, post-alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia**. UNESCO, 1984.

LERVOLINO, T. Colômbia: Pressão de organizações impede a suspensão da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no país. **Campaña latinoamericana por el derecho a la Educación**, 2020. Disponível em: <https://redclade.org/pt-br/noticias/colombia-presion-de-organizaciones-impide-la-suspension-de-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-en-el-pais/> Acesso em: 05 set 2020.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/T997nnKHfd3FwVQnWYYGdqj/>. Acesso em: 02 out. 2023.

MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia**: Estudos psicossociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MASCARO, A. L. **Estado e Forma política**. São Paulo: BoiTempo Editorial, 2013.

MEN. Ministério de Educación Nacional de Colombia. **Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia**. Colômbia: Gobierno de Colômbia, 2017.

NETO, J. C. M.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, n.78, p. 207-223, 2019. Disponível em: [scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: Uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: Uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, v. 35, n. 96, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PONTES, J. Educação: Os primeiros passos de Jair Bolsonaro. **Revista Movimento**, 2019. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2019/01/educacao-os-primeiros-passos-de-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 21 jan. 2021

RAMOS, M. M. Educação popular: Instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp., p. 233-238, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/40984/24643>. Acesso em: 19 jun. 2021.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação de jovens e adultos**: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WEFFORT, F. C. Educação e política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Ao Programa de Pós-graduação Integração da América Latina (PROLAM/USP).

**Financiamento:** Bolsa CAPES/ MEC/ Brasil.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** A pesquisa passou por aprovação pelo comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

**Disponibilidade de dados e material:** Banco de Teses Virtual da USP.

**Contribuições dos autores:** Autor 1 (Juliana Rudge): estruturação do artigo, organização dos dados, metodologia, redação. Autor 2 (Marilene Proença): estruturação do artigo, organização dos dados, metodologia, redação.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

