

“Educação se faz em movimento”: a campanha de alfabetização do MST no sertão de Alagoas

“Education is made on the movement”: the MST literacy campaign in Alagoas, Brazil

“La educación se hace en movimiento”: la campaña de alfabetización del MST en Alagoas, Brasil

Jislaine Maciel dos Santos 

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Setor de Educação, Maceió, AL, Brasil
jislaine.santos@delmiro.ufal.br

Leônidas de Santana Marques 

Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, AL, Brasil
leonidas.marques@delmiro.ufal.br

Recebido em 04 de dezembro de 2024

Aprovado em 14 de janeiro de 2025

Publicado em 26 de maio de 2025

RESUMO

Este artigo preocupa-se em refletir acerca da educação no contexto da luta de classes, sobretudo, com o olhar curioso para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, tendo como território e prática educativa de referência a Brigada Nacional de Alfabetização Nise da Silveira realizada no estado de Alagoas, inserida na Campanha Nacional de Alfabetização pelo método cubano *Sim, eu posso!*. Como metodologia, fez-se uso da abordagem qualitativa, com base na análise documental e bibliográfica de produções acadêmicas, relatórios e materiais do MST, além de entrevistas e relatos de brigadistas, educandos e educandas. Como referencial teórico, baseia-se na concepção das pedagogias críticas, como a educação popular, a pedagogia do movimento e a pedagogia do oprimido. A partir das discussões levantadas, conclui-se que a alfabetização de jovens e adultos está diretamente inter-relacionada com o mundo do trabalho, por isso, requer a combinação entre método de ensino e projeto popular de sociedade. O que torna a Brigada de Alfabetização Nise da Silveira no sertão alagoano uma experiência de projeto popular.

Palavras-chave: Alfabetização; Emancipação; Luta de classes.

ABSTRACT

This article debates education in the context of class struggle, above all, with a curious look at the literacy of young people, adults and the elderly, having as reference territory and educational practice the Brigada Nacional de Alfabetização Nise da Silveira held in the state of Alagoas, Brazil, part of the National Literacy Campaign using the Cuban method *Yes, I can!*. As a methodology, a qualitative approach was used, based on documentary and bibliographical analysis of academic productions, reports and materials from the MST, as well as interviews and reports from teachers and students. As a theoretical reference, it is based on the conception of critical pedagogies, such as popular education, the pedagogy of the movement and the pedagogy of the oppressed. From the discussions raised, it is concluded that literacy for young people and adults is directly interrelated with the world of work, therefore, it requires a combination between a teaching method and a popular project of society. What makes the Brigada Nacional de Alfabetização Nise da Silveira in Alagoas a popular project experience.

Keywords: Literacy; Emancipation; Class struggle.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la educación en el contexto de la lucha de clases, sobre todo, con una mirada curiosa sobre la alfabetización de jóvenes, adultos y ancianos, teniendo como territorio de referencia y práctica educativa la Brigada Nacional de Alfabetização Nise da Silveira realizada en el estado de Alagoas, Brasil, parte de la Campaña Nacional de Alfabetización con el método cubano *¡Sí, yo puedo!*. Como metodología se utilizó un enfoque cualitativo, basado en el análisis documental y bibliográfico de producciones académicas, informes y materiales del MST, así como entrevistas y relatos de profesores y estudiantes. Como referente teórico, se parte de la concepción de pedagogías críticas, como la educación popular, la pedagogía del movimiento y la pedagogía de los oprimidos. De las discusiones planteadas se concluye que la alfabetización de jóvenes y adultos está directamente interrelacionada con el mundo del trabajo, por lo tanto, requiere de una combinación entre un método de enseñanza y un proyecto popular de sociedad. Lo que hace que la Brigada Nacional de Alfabetização Nise da Silveira en Alagoas sea una experiencia de proyecto popular.

Palabras-clave: Alfabetismo; Emancipación; Lucha de clases.

Introdução

A busca pela emancipação humana perpassa pelo enfrentamento aos diferentes e múltiplos instrumentos de dominação e opressão que subordinam os seres humanos à condição de oprimidos. Oprimidos do acesso à terra, ao alimento, ao teto, ao saber. Os processos educativos na perspectiva do enfrentamento, por tanto, precisam estar vinculados a um projeto de sociedade que se apresente como alternativa concreta ao sistema de dominação que atualmente organiza a totalidade da produção e reprodução da vida humana.

Esta escrita, por sua vez, preocupa-se em refletir acerca da educação no contexto da luta de classes, sobretudo, com o olhar curioso para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, tendo como território e prática educativa de referência a Brigada Nacional de Alfabetização Nise da Silveira que ocorreu no estado de Alagoas, como parte da Campanha Nacional de Alfabetização pelo método cubano Sim, eu posso!. Como metodologia, fez-se uso da abordagem qualitativa, com base na análise documental e bibliográfica de produções acadêmicas, relatórios e materiais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além de entrevistas e relatos de brigadistas e educandos e educandas.

No intuito de partir de uma leitura abrangente, buscando compreender como o sistema se apropria da educação, educa as pessoas conforme as suas intencionalidades, finalidades e seus instrumentos pedagógicos de disseminação de valores e práticas, optou-se por iniciar a discussão refletindo acerca da relação entre educação e trabalho e, posteriormente, atentar-se para as estratégias da pedagogia do capital. Feita essas considerações, em seguida, adentra-se mais especificamente na alfabetização de jovens, adultos e idosos, e, por fim, na experiência que serviu de chão para este trabalho.

A respeito da primeira discussão, tem-se como principal aporte teórico as ideias e sistematizações de Dermeval Saviani (2005; 2007), no qual é salientado através de uma leitura historiográfica a relação entre educação e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, proprietários e não proprietários, a terra privada e a terra coletivamente apropriada. Já a segunda discussão delimita-se aos instrumentos

pedagógicos do capital e seu entranhamento no conjunto dos processos sociais, que perpassam desde o aparelhamento estatal aos dispositivos culturais, pontuando, principalmente, dois momentos emblemáticos da pedagogia do capital na sociedade brasileira, tendo como principais referências os trabalhos de Martins e Neves (2012), Freire (2019) e Mészáros (2008).

Sobre a educação de jovens, adultos e idosos, é abordado, sobretudo, sua disputa política e ideológica na perspectiva da luta de classes. Para isso, toma-se como exemplo o período da ditadura empresarial-militar brasileira, a Revolução Cubana e a utilização do método caribenho de alfabetização Sim, eu posso! pelo MST, perpassando pela concepção de educação formulada pelo Movimento e suas bases pedagógicas. Como principais referenciais teóricos foram utilizados e utilizadas: Haddad (2019); Kolling e Santos (2017); Paludo (2012); Morissawa (2001); Caldart (2012); Ciavatta e Lobo (2012); Poroloniczak (2019), entre outros. Por fim, a Brigada Nacional de Alfabetização Nise da Silveira no sertão alagoano. No qual, debruça-se sobre sua estrutura organizativa e sobre a dimensão política e sociocultural do conjunto das ações em torno da Brigada.

Educação e Trabalho

Partindo da leitura de mundo sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, se faz importante iniciar esta escrita apontando algumas premissas da teoria de Marx e Engels (2020): a) é através do trabalho que os seres humanos transformam a natureza para saciar suas necessidades básicas e constituem relações sociais; b) a estrutura social orienta a apropriação da natureza, como também a produção social e histórica da vida humana; c) a história de todas as sociedades têm sido a história das lutas de classe; d) a terra é ao mesmo tempo objeto e meio universal do trabalho, pois é dela que vem os recursos necessários para a realização do trabalho.

Vejamos a relação entre educação e trabalho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2005; 2007) que, por sua vez, dialoga com as premissas apresentadas anteriormente.

De acordo com Saviani (2005), o trabalho, atividade pelo qual os seres humanos transformam a natureza e criam o mundo da cultura, é uma ação intencionalmente planejada. Isso porque, antes da produção material, os objetivos são antecipadamente representados na mente como ideias, envolvendo três processos: os conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência) ou realidade objetiva, os valores e princípios (ética) e a expressão simbólica (arte). Desse processo produtivo resultam os saberes, que é trabalho não-material, do qual a educação faz parte como atividade incindível ao ser humano, ou seja, não se separa do produtor no ato da produção.

A educação enquanto trabalho não-material e vinculada a uma estrutura social é, portanto, intencional e por isso mesmo, carregada de interesses. Nesse sentido, não pode ser neutra. E cabe a ela, como parte do trabalho, os conhecimentos, as ideias, conceitos, hábitos, símbolos, valores, necessários à formação humana. O trabalho educativo, em síntese, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos [seres humanos]” (Saviani, 2005, p. 13), tendo como ponto de referência, como matéria-prima, os saberes objetivos construídos de acordo com os modos de viver, ou seja, com a realidade concreta, em uma relação dialética.

Acerca disso, no artigo Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos, Saviani (2007) chama a atenção para esta relação entre educação e trabalho a partir das transformações históricas, no qual focaremos em dois momentos históricos específicos: quando a terra era trabalhada coletivamente por todos e todas e quando a maioria foi privada da terra.

No primeiro momento, quando a apropriação dos meios de produção era coletiva, as famílias se organizavam coletivamente, a terra era bem comum e não se tinha a finalidade de produzir excedentes, os sujeitos aprendiam no próprio ato de produzir, ou seja, “aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros [e as outras], os [seres humanos] educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2006, p. 3). Neste contexto, a produção da existência e a educação aconteciam concomitantemente.

O segundo momento, caracterizado pela apropriação privada da terra e da

produção, no qual já havia se rompido com a lógica de partilhamento das condições de existência enquanto estrutura social, a sociedade dividia-se em classes, sendo duas principais, a classe dos proprietários e a classe dos não-proprietários. Essa nova estrutura social trouxe mudanças para a relação entre educação e trabalho. Isso porque a propriedade privada permitiu que os proprietários tivessem as condições de existência asseguradas sem trabalhar, utilizando-se da força de trabalho dos não-proprietários.

O que ocasionou uma divisão também na educação, a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sendo o primeiro destinado, predominantemente a classe trabalhadora, ainda vinculado ao próprio processo de trabalho, e o segundo destinado preferencialmente à classe proprietária, apartada do trabalho produtivo. Saviani interpretou esse processo como a institucionalização da educação, uma vez que esta deixou de ser um processo intrínseco do ato de produzir as condições necessárias de sobrevivência, para qualificar as classes conforme os interesses atribuídos a elas, contexto que deu origem à escola.

Com o advento do modo de produção capitalista, o Estado tornou-se a instituição reguladora da estrutura social e a relação entre trabalho e educação ganhou novas roupagens, a exemplo da escola pública e universal (Saviani, 2006), subordinada à lógica do capital (Mészáros, 2008). Olhando para o campo brasileiro, por exemplo, a escolarização ficou a cargo da educação rural que, por sua vez, funcionava como “instrumento de adaptação [das pessoas] ao produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribui ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade” (Oliveira; Campos, 2012). Por isso, a reivindicação dos movimentos sociais pela Educação do Campo.

A Pedagogia do Capital

De acordo com Marx e Engels (2020), a classe dominante necessita, para atingir seus propósitos, universalizar suas ideias e apresentá-las como única e

universalmente racionais e válidas. Desse modo, molda uma determinada consciência política, cultural e social, uma leitura de mundo, um pensamento hegemônico, a fim de conseguir o consentimento do conjunto da sociedade para suas finalidades.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2019) fala em absolutização da ignorância como estratégia ideológica da classe dominante, o que contribui para a efetivação da ação antidualógica, cujas características são a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural, ao negar às massas a palavra de denúncia do mundo e o pronunciamento do novo mundo. Já Mészáros (2008) observa que os parâmetros reprodutivos do sistema do capital, cujas funções sócio-metabólicas são a alienação, a dominação, a exploração, a manipulação que dão sustento a desigualdade material, social/política, são internalizados pelos indivíduos e estes assumem como suas as metas do sistema e, assim, legitimam os interesses, os valores, a subordinação hierárquica e o sistema de exploração como única forma de vida.

Assim como o materialismo histórico dialético possui as suas premissas de análise da realidade, a pedagogia do capital também possui as suas bases sociológicas, filosóficas e políticas. De acordo com as reflexões de Hobbes, Locke, Adam Smith e David Ricardo, a sociedade hegemônica do capital tem como pressuposto: a) as desigualdades sociais derivam da natureza humana; b) a natureza humana é estática e não se movimenta com os processos históricos; c) as características da propriedade capitalista derivam da natureza humana (Fontes, 2021).

Essas premissas buscam naturalizar as condições de vida desigual da população e fundamentam discursos e leituras de mundo meritocráticas, isentam o capitalismo da responsabilidade das consequências decorrentes do modo de dominação e exploração da natureza e da força de trabalho humana como obras de Deus, negam a historicidade da vida e as transformações sociais que, inclusive, deram origem ao modo de produção capitalista, podendo ser interpretado como estratégia de inibir a visualização de outras formas de existência para além da propriedade privada.

Para Martins e Neves (2012), é possível visualizar delineamentos específicos desta pedagogia na história recente, a primeira datando do pós-guerra de 1945 aos anos finais de 1980, e a segunda abrangendo o final da década do século XX e as duas primeiras décadas do século XXI, com a consolidação do neoliberalismo. Apesar das fases, as autoras salientam que as estratégias da pedagogia da hegemonia do capital são implementadas pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos por meio do aparelhamento estatal. Os intelectuais singulares se referem aos indivíduos que formulam e difundem no conjunto da sociedade os valores e princípios do fundamentalismo econômico. Já os coletivos tratam-se das organizações internacionais, nacionais, regionais e locais que possuem a tarefa de educar o consentimento da população à sociabilidade do projeto dominante, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

No que diz respeito à primeira fase do delineamento da pedagogia dominante, foi marcada pela tentativa de afirmar a superioridade do capitalismo em detrimento do socialismo, por meio das ideias de liberdade, prosperidade e felicidade. Para isso, os aparelhos culturais e políticos, como os meios de comunicação, as diferentes linguagens artísticas, as instituições de ensino e religiosas, foram ordenadas pelos intelectuais orgânicos a disseminar os novos valores. Além disso, adotou-se uma roupagem de sistema “humanitário”, que Freire (2019) chama de humanitarista em razão da sua falsa generosidade, ao acatar algumas reivindicações da classe trabalhadora, mas sem alterar sua estrutura (Martins; Neves, 2012).

Já na segunda fase, tinha-se como proposta pedagógica a consolidação do capitalismo como única solução para a humanidade, afirmando no âmbito global a morte do socialismo e o materialismo histórico como método obsoleto. Em outras palavras, buscou-se difundir uma relação de coexistência entre mercado e justiça social advinda da ideia da concertação social, concepção em que todos os indivíduos são responsáveis pela resolução harmônica de interesses antagônicos. O que na prática resultou nos governos adotarem a concepção empresarial para as áreas essenciais, como saúde, educação e habitação.

Um exemplo da influência da representação dos intelectuais orgânicos da classe

dominante e o aparelhamento estatal é o fortalecimento da hegemonia entre o agronegócio, mineração e projetos energéticos no campo. Que intensificam a concentração de terra, a expropriação dos povos do campo e a destruição da natureza, alicerçado na fragilidade de efetivação das políticas de redistribuição e reconhecimento de terras e no desmonte de políticas públicas, como a extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrário no governo Temer e a transferência do INCRA para o Ministério da Agricultura no governo Bolsonaro pelo decreto nº 20.252/2020, que alterou a estrutura regimental da autarquia e extinguiu a coordenação geral da Educação do Campo, responsável pelo Pronera.

Não são apenas as diferentes frações da classe trabalhadora que são educadas conforme as intencionalidades da pedagogia do capital, as frações da classe dominante também o são como estratégia de se manterem organicamente coesas (Martins; Neves, 2012). É por isso que, de acordo com Freire (2019), somente os sujeitos oprimidos, os condenados da terra, os esfarrapados do mundo que conhecem os efeitos da opressão, em luta pela restauração da humanidade, serão capazes de superar a exploração de seres humanos por outros seres humanos.

“Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas” – A alfabetização na perspectiva da luta de classes

A alfabetização de jovens, adultos e idosos também se organiza dentro das premissas de leitura e interpretação da realidade apresentadas anteriormente. Ou seja, se insere tanto nos interesses da classe dominante quanto nos interesses da classe oprimida, está vinculada a um projeto de sociedade. A exemplo disso tivemos a extinção do Programa Nacional de Alfabetização pelo golpe empresarial-militar de 1964, que seria lançado pelo então presidente João Goulart e previa a realização de 60.870 Círculos de Cultura, proposta pedagógica sistematizada por Paulo Freire, sob a justificativa dos materiais didáticos serem contrários aos interesses da nação e seus autores terem como objetivo a implementação do comunismo (Haddad, 2019). Tomemos este período como referência dada a sua relevância para a discussão deste

trabalho, uma vez que as disputas travadas neste contexto semeiam o nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e se insere em uma conjuntura de luta mais ampla, o pós-Segunda Guerra, apontado anteriormente através das reflexões de Martins e Neves (2012). Acerca disso, faremos duas considerações.

A primeira diz respeito à participação política e as intencionalidades pedagógicas dos processos educativos. Durante esse período, as pessoas analfabetas não tinham direito ao voto e aproximadamente 40% da população brasileira, com 15 anos ou mais de idade, não sabia ler e escrever (IBGE, 2024). Só na região nordeste, de uma população de 25 milhões de habitantes, 15 milhões eram analfabetas (MST, 2020). Isso significa que ao serem alfabetizadas, aquelas pessoas, que em maioria eram nordestinas, não brancas, pobres, agricultoras, teriam participação política através do voto e alterariam as correlações de força.

Aqui se insere o propósito pedagógico dos processos educativos. Os Círculos de Cultura, baseados nos princípios da Educação Popular, tinham como caráter a emancipação humana, a superação das relações de dominação, a conscientização das massas na perspectiva da práxis dialética para a transformação da sociedade. Como disse Paulo Freire em discurso no encerramento do curso de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, em 1963:

O que está podendo conseguir fazer com uma educação desta é apanhar este povo que está emerso, este povo que existe hoje, este povo que faz greve, este povo que dá posse a um presidente da República, este povo que derruba um governo e põe outro no poder, este povo que é sujeito da sua história. O que nós estamos podendo fazer com uma educação desta, corajosa, uma educação que não é tímida, porque não é possível timidez num país que está em trânsito como está o Brasil hoje. O que esta educação está podendo fazer é apanhar este povo emerso e inseri-lo no nosso processo histórico; inseri-lo, quer dizer, propiciar a ele oportunidade em que ele se faça agente da sua história, em que ele se faça sujeito de sua história (MST, 2020 p. 29).

No entanto, a situação do analfabetismo deixara de ser favorável em razão do novo estágio de desenvolvimento do país e em 1967 é lançado pelo governo militar o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização (Araújo, 2012). Iniciativa que pode ser interpretada pela perspectiva da Pedagogia do Capital, visto que apesar de ter

atendido uma demanda social da população, tinha como interesse qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Entre as divergências do Mobral e dos Círculos de Cultura, além do caráter político e pedagógico, estava a concepção de educação. Enquanto o primeiro valorizava o esforço individual com o intuito de incorporar a população analfabeta ao processo de crescimento econômico nacional, o segundo visava a conscientização crítica para a transformação social e cultural da sociedade.

A segunda reflexão se refere à Revolução Cubana e seu exemplo pedagógico para os países da América Latina. Frei Betto, preso na ditadura empresarial-militar brasileira, no artigo *Recuerdos de Cuba: à luz dos 52 anos de Revolução*, salienta que despertou para o socialismo em 1959, fazendo referência ao triunfo da revolução da ilha caribenha contra a ditadura de Fulgencio Batista e o imperialismo estadunidense que controlava terras e empresas (Betto, 2011). Já Leandro Konder (2003) em *Histórias das Ideias Socialistas no Brasil*, pontua que a vitória cubana deu convicção aos revolucionários brasileiros a trilhar novos caminhos, antes mesmo do golpe de 1964.

Embora não seja o intuito desdobrar-se sobre a revolução da ilha caribenha, é importante mencioná-la pela indispensabilidade de discorrer sobre o Sim, eu posso! no Brasil e sua parceria cooperativa com o MST, sem referenciar os antecedentes históricos que germinaram o programa de alfabetização e as ações revolucionárias que influenciaram as práticas educativas do MST e que justificam a aproximação política entre o país caribenho e o movimento social brasileiro.

Como referido antes, tratou-se de uma estratégia a supressão do socialismo através de diferentes aparelhos e neste cenário de disputa, a insurreição cubana afirmou o caráter socialista e internacionalista da revolução, sendo considerado por Kolling e Santos (2017) como uma das grandes derrotas da contrarrevolução do imperialismo estadunidense, somando-se à duas outras derrota: o hasteamento da bandeira de território livre do analfabetismo, através da Campanha de Alfabetização de 1961, que contou com a solidariedade e a participação em massa da população cubana, sobretudo da juventude, na tarefa de alfabetizar, dando a Cuba o título de primeiro país da América Latina a eliminar o analfabetismo. E a realização da Reforma

Agrária.

É possível pressupor que a revolução socialista caribenha, não apenas abrilhantou os olhos dos revolucionários e revolucionárias brasileiras, como também despertou o receio de mais uma ofensiva anticapitalista e anti-imperialista se concretizar na América Latina. Isso porque entre as medidas das reformas de base apresentadas por João Goulart estava a Reforma Agrária, aguardada pela população do campo, equivalente a 60% da população do país, que vinha intensificando as reivindicações em torno da estrutura fundiária que permanecia concentrada (Morissawa, 2001), fora o apoio às iniciativas da educação popular mencionadas anteriormente. Medidas interrompidas pelo golpe de Estado protagonizado por setores conservadores, militares, empresários norte-americanos que tinham transnacionais no país, banqueiros e latifundiários (Morissawa, 2001).

Embora o golpe empresarial-militar tenha também representado um golpe na realização da reforma agrária no Brasil naquele momento, é importante salientar que diferente do governo cubano “Jango nunca foi comunista. Suas reformas estavam dentro de um plano de desenvolvimento capitalista para o Brasil” (Morissawa, 2001, p. 84), visto que a reforma agrária partia da ideia de expandir o mercado industrial interno através do aumento do consumo dos pequenos novos proprietários. Ou seja, não estava vinculada a uma ruptura com o sistema de classes dominante e “as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são administráveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais” (Mészáros, 2008, p. 25).

Semeadado pelas lutas de classes, pode-se dizer que o Movimento Sem Terra unifica questões até então levantadas: alfabetização como ferramenta de emancipação humana, a luta pela reforma agrária vinculada a luta de classes e a revolução cubana como berço de experiências revolucionárias. A utilização do método de alfabetização cubano, Sim, eu posso!, nos territórios de reforma agrária e também nos territórios que extrapolam o seu limite organizacional, como é o caso das periferias urbanas, é uma das suas ações estratégicas de enfrentamento à estrutura desigual e

exploratória da sociedade brasileira, vinculada aos seus objetivos estratégicos que perpassa, como ensinou Cuba, pelo enfrentamento ao analfabetismo.

Além do MST, o governo caribenho buscou uma parceria com o Governo Federal brasileiro e em 2005 é iniciada uma experiência piloto no estado do Piauí, com recurso do Programa Brasil Alfabetizado, concluída em 2006 (Lorenzoni, 2006). A experiência piloto no Piauí gerou divergência acerca do formato e concepção pedagógica do método entre os e as participantes do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em Recife-PE, em 2006, que resultou em uma moção de advertência e um relatório-síntese. No qual adverte no relatório:

Todo o esforço, do ponto de vista das concepções, ainda não conseguiu superar, para muitos, a visão compensatória da educação de jovens e adultos, assim como a síntese mais frequente em propostas internacionais e latino-americanas volta a se fazer pelo limite da alfabetização na forma de “campanha”, como se caracteriza o método cubano Yo, si, puedo!, aplicado como experiência piloto em três municípios do estado do Piauí, neste caso, contrariando os princípios político-pedagógicos da educação libertadora legada por Paulo Freire e por pesquisadores do campo da alfabetização que nada ficam a dever a outras referências internacionais (Oliveira et al., 2006, p. 2).

Em outro trecho pontua a superação da proposta de Campanha em detrimento do Programa Brasil Alfabetizado enquanto política pública:

Sob este aspecto, o Brasil vive um outro contexto, no qual superamos a proposta de “campanha” para a de um Programa Brasil Alfabetizado que, respeitando a autonomia das unidades federadas, tem como perspectiva o caráter de política pública, por meio da continuidade da escolarização organizada em sistema público de Educação de Jovens e Adultos – EJA (Oliveira et al., 2006, p. 2).

Embora o Programa Brasil Alfabetizado tenha contribuído para a redução da taxa de analfabetismo no Brasil, não foi suficiente para garantir a alfabetização da população brasileira privada do direito à Educação Básica, visto que segundo o Censo Demográfico de 2022, das 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. É possível pressupor que um dos grandes desafios impostos para a superação do analfabetismo no país é sua vinculação a mudanças estruturais radicais. Isso porque, como pontuaram Guedes e Pereira (2020, p. 122), “não é qualquer processo de

alfabetização de jovens e adultos que se materializa em ação transformadora”, pois esta também pode ser promovida pela classe dominante e “para que o conhecimento seja libertador, ele precisa estar vinculado a uma estratégia de construção de poder popular” (Guedes; Pereira, 2020, p. 122).

“Sim, eu posso! Ler e escrever com os educadores e educadoras do MST” - o método caribenho e os Sem Terra

O método de alfabetização conhecido no Brasil como “Sim, eu posso!”, se insere no princípio da solidariedade internacionalista cubana com os países da América Latina. Não se trata da única ação de solidariedade da ilha caribenha em território brasileiro. O Programa Mais Médicos, por exemplo, criado pelo Governo Federal em 2013, através da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) admitiu a vinda de médicos e médicas cubanas para atuarem no Sistema Único de Saúde (SUS), principalmente nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) das áreas mais vulneráveis.

Também não é a primeira parceria entre os Sem Terra e o governo caribenho. Trata-se de uma cooperação latino-americana construída há mais de três décadas, iniciada em 1988 com o acordo de jovens das áreas de assentamento e acampamento cursarem medicina na Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) e, posteriormente, a construção de uma Brigada Internacionalista com militantes do MST em Cuba, em 1998 (Poroloniczak, 2019).

Acerca do método de alfabetização *Yo, sí puedo*, Stédile, dirigente nacional do MST, em entrevista para o Brasil de Fato, mencionou que Cuba procurou o Movimento para construir uma nova parceria, desta vez com o programa de alfabetização (Sampaio, 2017). Junto com metodólogos cubanos e intercâmbios de militantes Sem Terra à ilha para conhecer a cultura caribenha, traduziram o método para a língua portuguesa e adaptaram para a realidade brasileira, incluindo a gravação das videoaulas, que contou com a interpretação de militantes do MST e atores como Chico Dias e Tuca Moraes. Foi neste contexto que o *Yo, sí puedo* passou a ser chamado no Brasil de Sim, eu posso! (Poroloniczak, 2019).

O programa foi desenvolvido pela educadora cubana Leonela Relys Díaz, do Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho (IPLAC), em 2001, a pedido de Fidel Castro (Rubio, 2005). Na época ela estava trabalhando no programa de alfabetização por rádio, programa este utilizado pelo Haiti. Vale lembrar que neste período Cuba já tinha sido reconhecida por órgãos internacionais, a exemplo da UNESCO, como primeiro território latino americano livre do analfabetismo a partir da Campanha de Alfabetização de 1961, a qual Relys participou como jovem educadora da Brigada Conrado Benítez.

Em síntese, a estrutura metodológica do Sim, eu posso! combina recursos audiovisuais, a telenovela, com materiais impressos, a cartilha, e problematizações de temas amplos e abrangentes, com a palavra integradora. São 65 roteiros de videoaulas elaborados a partir de um programa que envolve o estudo das consoantes, dígrafos, números, acentuação, produção textual, inter-relacionada com diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, saúde, cultura, entre outros, mediados pela presença de um/a monitor/a por um período de três meses (Stauffer et al., 2022). Nas experiências do MST, o/a monitor/a é chamado de educador/a popular. Outra característica do método é a combinação entre letras e números, sugestão realizada por Fidel Castro por compreender que as pessoas analfabetas possuem familiaridade com os números (Rubio, 2005), uma vez que habitualmente se encontram em situações de negociações, vendas ou compras. Relação que Relys utilizou como referência a estratégia de José Martí em codificar suas correspondências com números para evitar que seus inimigos a descobrissem (Poroloniczak, 2019). Além disso, a sequência alfabética estudada se difere da ordem alfabética brasileira, partindo, sobretudo, da facilidade da representação gráfica da letra, “decidi que seria o L, fácil de desenhar para quem nunca pegou um lápis e entre as mãos desajeitadas de tanto trabalho duro” (Rubio, 2005).

Uma vez que foi desenvolvido pensando a pouca demanda por recursos estruturais, possibilitando sua utilização em diferentes realidades e mediado por pessoas de diferentes níveis educacionais, o programa dispõe de um roteiro de rotina didático-pedagógica formada por diferentes tempos educativos, sendo eles:

acolhida/motivação e memória da aula anterior; problematização da palavra integradora, videoaula e intervenção (aprofundamento do conhecimento estudado); avaliação do ensino-aprendizagem.

O MST e a bandeira da educação

Uma cantoria de nome Floriô, ou às vezes chamada de Arroz deu Cacho quando seu nome foge à memória, muito conhecida nas animações das trincheiras de luta do MST, diz: “a luta não para quando se conquista o chão”. Pode-se dizer que este trecho sintetiza os três objetivos do MST: lutar pela terra, pela Reforma Agrária Popular e pela transformação da sociedade com base nos princípios socialistas.

A educação no contexto da luta Sem Terra nasce da práxis dos seus sujeitos mediada por estes três objetivos. Isso porque, de acordo com Kolling, Vargas e Caldart (2012), a entrada do trabalho educativo na agenda do Movimento se deu antes da sua fundação em 1984, com a necessidade do cuidado pedagógico com as crianças já sentida no Acampamento Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, em 1981, que simbolicamente marcou a fundação do MST, no contexto de luta contra a ditadura empresarial-militar, pela democratização do país e a realização da Reforma Agrária.

Além do trabalho com a infância, foram realizadas junto às ocupações de terras pelas diferentes partes do país as primeiras experiências de alfabetização com jovens, adultos e idosos, articuladas pelas forças populares que apoiavam a luta pela terra (MST, 2020). Experiências isoladas que passaram a adquirir centralidade no conjunto da organização, em razão da exigência por escolarização nas áreas de assentamento e acampamento, sobretudo, de alfabetização, tendo na década de 1990, delineado, a partir do Setor de Educação já formado, as primeiras ações e linhas políticas de enfrentamento ao analfabetismo e uma proposta pedagógica própria para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (MST, 2020).

Sua concepção de educação é assentada em três matrizes pedagógicas: a Pedagogia Socialista, a Educação Popular, baseado nos ensinamentos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, e a Pedagogia do Movimento (MST, 2017). De maneira

geral, tratam-se de pedagogias críticas, problematizadoras, desnaturalizadoras dos ensinamentos da pedagogia do capital que, como foi discutido anteriormente, se entranham no conjunto dos processos sociais e estrategicamente difundem suas ideias e valores. Por isso, estas pedagogias não se restringem ao espaço institucional da escola, embora esta também seja um espaço de seu interesse e disputa.

Ciavatta e Lobo (2012), refletindo acerca da Pedagogia Socialista, salientam que esta possui vínculo intrínseco e dialético com as lutas sociais e políticas revolucionárias, no qual a relação dialética entre consciência e modos de viver são fundamentais para atingir os objetivos revolucionários. Em todas as experiências de educação socialista mencionadas pelas autoras (Cuba, Rússia e México), a maioria da sua população era formada por pessoas analfabetas. Apesar das especificidades e de autores e autoras intelectuais às vezes particulares, a exemplo de Martí em Cuba e Pistrak na Rússia, as ações pós-triunfo insurrecionais de modo geral tinham o trabalho e a educação como áreas estrategicamente centrais.

A Educação Popular, segundo Paludo (2012), emerge das experiências do pensamento socialista, da teologia da libertação, da pedagogia do oprimido, em síntese, das lutas concretas de enfrentamento ao capital no Brasil e na América Latina. Ao longo das transformações históricas e sociais, foi se firmando enquanto concepção de educação do povo, sistematizando uma prática pedagógica e educativa para os espaços de educação não formal. Tendo seu projeto educativo vinculado, simbolicamente, aos movimentos sociais e, por isso, estabelece um vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, educação e projeto societário.

Por esta razão, reconhece a vivência organizativa nos territórios de luta como espaço de formação humana e política, voltada para a conscientização e transformação da sociedade de classes. Por isso que, “como resistência e, portanto, como contra-hegemonia, ela demanda que, além da atuação no interior das escolas, a inserção dos educadores [e educadoras] seja também ativa nas lutas dos trabalhadores [e trabalhadoras], ou seja, há uma opção política de ‘fazer com’.” (Paludo, 2012).

A Educação do Movimento, por sua vez, partindo da sabedoria de Caldart (2012), tem o próprio movimento como sujeito educador. Sua intencionalidade formativa é fundada na dinâmica da luta social e da organização coletiva da classe trabalhadora, vinculada a um projeto de sociedade. Ela reafirma os movimentos sociais como sujeitos pedagógicos e a luta social como matriz pedagógica, por isso, embora também possa ser utilizada em espaços institucionais, contribui para a formação humana em contextos mais amplos, reposicionando a radicalidade da educação e seu vínculo com o trabalho.

Partindo do exemplo das lutas revolucionárias da América Latina, como em Cuba, Venezuela, Nicarágua e da própria práxis Sem Terra, foram construídas as Brigadas Nacionais de Alfabetização (MST, 2017) que, no caráter de Campanhas e Jornadas, utilizaram o método cubano nos estados do Piauí, Alagoas, Paraná, Pará, Rio de Janeiro, Ceará, Santa Catarina, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Maranhão (Poroloniczak; Mazzeu, 2024).

“O povo é esperança, todos juntos numa nova construção” - Alagoas dentro de um cenário regional

Historicamente, de acordo com os dados dos Censos Demográficos, a região Nordeste apresenta os maiores índices de analfabetismo do país entre as pessoas de 15 anos ou mais, acentuando-se expressivamente entre os grupos de faixa etária de mais idade: 15 a 29 anos, (2,4%); 20 a 24 anos, (2,6%); 25 a 34 anos (3,9%); 35 a 44 anos (18,0%); 55 a 64 anos (25,7); 65 anos ou mais (39,4%) (IBGE, 2022).

Esta condição educacional, sobretudo, entre as pessoas de mais idade que vivenciaram as décadas de 1970, 1960, 1950 ou antes, tem raízes na exploração colonialista e escravista do território, visto que, de acordo com o panorama da situação socioeconômica feita por Eduardo Galeano em *As Veias Abertas da América Latina*, foi das terras nordestinas do Brasil brotou o produto agrícola mais lucrativo da América Latina no período colonialista, a cana de açúcar.

A produção dessa monocultura envolvia a submissão ao trabalho escravizado, a

concentração de terras latifundiárias e a degradação do meio ambiente decorrente dos incêndios para a abertura das matas. Com a formalidade da abolição da escravidão, esta assinada na marra e sem asseguramento de direitos básicos, o desemprego, a fome e a seca, a população nordestina vivenciou o êxodo rural para as cidades, sendo mão de obra barata e com condições de trabalho degradantes nos seringais de extração de latex na Amazônia, nas fazendas de cacau na Bahia ou no setor fabril e industrial em São Paulo (Galeano, 2010).

O estado de Alagoas é parte desta totalidade. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual, realizada entre os anos de 2016 a 2019, 2022 a 2023, somente em 2022 o estado alagoano não obteve a maior taxa de analfabetismo do país, ficando atrás do Piauí, este com 14,8% da população estadual sem saber ler e escrever e Alagoas com 14,4%. No entanto, em 2023 voltou a ser, novamente, o estado com a maior taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, com 14,2%.

Este cenário educacional alagoano, que também se acentua conforme os grupos de mais idade, justifica a decisão política do conjunto do Movimento Sem Terra em realizar a Campanha Nacional de Alfabetização Sim, eu posso!, no sertão alagoano, com a Brigada de Alfabetização Nise da Silveira.

Além da taxa de analfabetismo dos três municípios de atuação da Brigada: Delmiro Gouveia, 8.232 pessoas analfabetas (29,2% da população); Piranhas, 4.289 pessoas analfabetas (37% da população) e Olho D'Água do Casado, 1.732 pessoas analfabetas (42,7% da população), o sertão alagoano é uma região carregada de simbologias para o MST Alagoas, como disse Marcela Nunes, do Setor Estadual de Educação, “é nessa região que aconteceram as primeiras ocupações do MST em Alagoas em 1987, na Fazenda Lameirão e na Fazenda Pebá, no município de Delmiro Gouveia, culminando, posteriormente, em diversos processos de luta e consolidação de assentamentos na região” (Araújo, 2020).

“Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar” – A Brigada de Alfabetização

Ao todo, foram cinco meses de atuação da Brigada, iniciada no mês de agosto e concluída no mês de dezembro de 2017. Sendo o primeiro mês dedicado ao processo de mobilização dos educandos e educandas e a articulação dos espaços de sala de aula, o segundo mês destinado às formações iniciais das educadoras e educadores populares e ao início dos encontros de alfabetização, e o mês de dezembro dedicado a conclusão do processo e a formatura simbólica das educandas e educandos.

Ao total foram construídas 57 turmas de alfabetização, distribuídas nos três municípios, com 28 delas nas áreas de assentamento e acampamento da reforma agrária, 8 em povoados e 21 em bairros periféricos urbanos, totalizando 36 turmas na zona rural e 21 na zona urbana, no qual 266 pessoas concluíram o processo, 191 mulheres e 75 homens.

Cada turma era composta por um educador ou educadora popular e das 57 pessoas que assumiram o compromisso político com a Campanha, 42 tinham entre 15 e 29 anos, e 52 eram residentes de assentamentos e acampamentos. Outros estados também se empenharam na tarefa da Brigada, ao enviarem sua militância para contribuírem como educadores e educadoras populares, na coordenação político-pedagógica e de turmas, sendo estes/as dos estados de Alagoas, São Paulo, Ceará, Pernambuco, Bahia, Paraná, Goiás, Distrito Federal e Rio Grande do Sul.

A articulação dos locais de funcionamento das turmas tinha como critério a proximidade com as residências dos educandos e educandas. Das 56 turmas formadas, 35 tinham a própria casa dos/as educandos/as como espaço educativo, 17 faziam uso das unidades de ensino localizadas nas áreas urbanas e rurais dos municípios e 5 delas distribuídas entre igrejas, sede de assentamentos e bancos de sementes. Além do convívio no espaço de sala de aula, muitos educadores e educadoras fizeram morada nas casas dos educandos e educandas, como também em espaços (casas) coletivos nas cidades. Essa proximidade permitiu a compreensão

da dinâmica de vida das pessoas, suas relações de trabalho e comunitária, assim como a participação nos trabalhos cotidianos, incluindo os afazeres domésticos e com os animais, no caso nas turmas situadas no campo.

As formações para aprofundamento pedagógico eram realizadas mensalmente, com o conjunto do coletivo de educadoras, educadores e coordenações. Além de temas relacionados à metodologia do Sim, eu posso!, a educação de jovens e adultos, a luta pela terra, foram acrescentados estudos decorrentes das necessidades do processo, a exemplo das relações de gênero. Já o planejamento dos planos de aulas era realizado semanalmente com o acompanhamento político e pedagógico das coordenações de turma.

Em relação a funcionalidade do método, podemos retomar a experiência piloto do método *Yo, sí puedo*, no Piauí, que deu origem à moção de advertência mencionada anteriormente. Em junho de 2006, o site do Ministério da Educação divulgou o seguinte resultado inicial a respeito da experiência:

De novembro de 2005 até a metade de janeiro deste ano, o programa cubano de alfabetização foi testado com 50 jovens e adultos em Murici dos Portelas, Caxingó e Buriti dos Lopes. Eles tiveram três horas diárias de aula em dois turnos de uma hora e meia. De acordo com Carlos Martinez, dos 50 alunos, 43 foram alfabetizados e encaminhados para o primeiro segmento da alfabetização de jovens e adultos (EJA) oferecida pelas secretarias municipais de educação (Lorenzoni, 2006).

A partir da divulgação dos resultados iniciais, pode-se dizer que o método caribenho cumpre seu objetivo principal que é alfabetizar no período de três meses. Comparando o relato da educanda da Brigada no sertão alagoano em relação a sua experiência em uma sala de ensino de EJA do ensino regular a experiência com o Sim, eu posso!, pode-se perceber que o método cubano tende a atender às suas necessidades mais imediatas. Em relação a experiência no ensino regular ela salienta:

Acho que eu não conseguia aprender porque eu estava precisando começar do zero. Num já era para começar da letra A, tá entendendo? Quando a pessoa vai fazer uma casa, você num começa pela base, da sapata, num é? Aí me matriculei no ginásio e a mulher largou mei mundo de coisa no quadro e eu: menina, ó, eu não sei nem o que a senhora tá escrevendo aí. Eu quero uma coisa que a senhora me diga aqui é um zero, aqui é um A. Para começar, não uma coisa que parece que eu já... ela achava que eu já tinha quinta série,

eu acho, pelo jeito. Aí eu não fui mais não, fui duas vezes só, não gostei (MST, 2017).

Em relação ao Sim, eu posso! ela salienta:

“Quando a menina começou a ensinar aí e começou a fazer aquelas listrazinhas [se referindo aos exercícios de coordenação motora] que é daí que tudo começa, né, aí foi quando eu pensei: e aí mesmo que eu quero!” (MST, 2017).

A intenção aqui não é travar uma competição de qual método é o mais eficaz, mas de chamar a atenção para duas questões: a primeira é que a Brigada de Alfabetização Nise da Silveira, diferente de outras experiências que deram seguimento ao processo educativo através dos Círculos de Cultura, em razão da própria dificuldade de garantir a efetivação destes, teve como objetivo concluir a etapa do Sim, eu posso! e incentivar/orientar a inserção dos educandos e educandas nas turmas de EJA do ensino regular. O que contribuiria para o aumento de matrículas nesta modalidade de ensino. A Brigada, então, além de ter assumido o compromisso com a alfabetização, se comprometeu em animar os educandos e as educandas para ingressarem no ensino regular. Outro elemento, a partir do relato da educanda, é a acerca da didática adotada pela educadora. Aqui, cabe o que Caldart (2012) salientou que, embora a pedagogia do movimento não se limite às escolas, ela pode ser utilizada dentro das unidades.

Para além do ensinar a ler e escrever, a ação da Brigada Nise da Silveira pode ser interpretada a partir de três dimensões: vivência organizativa, solidariedade como princípio e a arte e a cultura como práxis emancipatória.

Ação política e sociocultural do Sim, eu posso! - para além do ler e escrever

Durante os cinco meses de atuação da Brigadista no sertão alagoano estes elementos estiverem dialeticamente combinados em todo o processo, a separação trata-se apenas de uma estratégia de exposição analítica:

Vivência organizativa como instrumento de formação humana

O processo de mobilização, descrito por um dos educadores populares da Brigada:

A gente foi para um bairro de periferia e de ocupação que se chamava Bairro das Casinhas, ali essa ocupação já existia há mais de três ou quatro anos e tinha uma escola. A primeira coisa que a gente fez foi fazer o trabalho de base. Na primeira semana, batendo de casa em casa. Eram mais de 120 famílias que moravam nesse bairro e a gente batia de casa em casa para poder convidar. Primeiro a gente estava fazendo um levantamento se haviam pessoas alfabetizadas, e tinham pessoas que não sabiam ler e escrever e que tinham vontade de aprender. E aí a gente fazia o convite (Araújo, 2020).

Somada a morada na casa dos educandos e educandas com o intuito de conhecerem suas necessidades e se inserirem na dinâmica de trabalho das famílias, evidencia-se a vivência organizativa nos territórios de luta como espaço de formação humana e política, contribuindo para o processo de conscientização, como parte da dinâmica pedagógica da Educação Popular (Paludo, 2012) e da Pedagogia do Movimento (Caldart, 2012).

Outras práticas, como as visitas e buscas ativas nos territórios permitiam, mesmo quem não residisse com os/as educandos/as, estar em constante processo de investigação das necessidades concretas da vida no campo e na cidade por meio do exercício da escuta, do diálogo, vinculado a um método de trabalho de base e estratégia política.

Estas ações antecipadamente planejadas, avaliadas e coordenadas, submetidas a uma rotina que envolvia estudo, diagnóstico da realidade e compromisso com a tarefa, incitava a criação de novos hábitos, como a pertença de classe, o fortalecimento da identidade Sem Terra, a desnaturalização e compreensão das desigualdades que fecundam o analfabetismo. Em síntese, a dinâmica organizativa permitia a experimentação concreta da ação dialógica, ao passo que propiciava a contra-internalização dos valores da cultura da hegemônica.

A solidariedade como princípio e ferramenta pedagógica

A decisão política de realizar a Campanha de Alfabetização e a mobilização

interna da sua militância, em articulação com outros agentes da sociedade, para assumir o conjunto das atividades que o processo demanda, como mobilização, coordenação político pedagógica, educadores e educadoras, coordenação de turma, articulação de espaços de sala de aula, entre outras, pode ser interpretado a partir de dois elementos centrais: o princípio de solidariedade e a capacidade de mobilização e articulação da alfabetização. Que se configuram como instrumento pedagógico de formação sociocultural (Caldart, 2004), sobretudo, para a juventude que participou da ação, uma vez que a educação, neste processo, assume o caráter de contestação social.

Aqui se faz relevante diferenciar a solidariedade assistencialista ou paternalista da solidariedade de classes. De acordo com Freire (2019, p. 49), “a solidariedade verdadeira com eles [os povos] está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva”, ou seja, tem como critério sua vinculação a mudanças estruturais radicais favoráveis à ruptura da dominação e da exploração e não apenas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, embora estes também sejam fundamentais. Nesse sentido, a solidariedade Sem Terra se difere da solidariedade assistencialista porque está vinculada a uma estratégia de luta que tem como objetivo enraizar um projeto popular de sociedade, sistematizado no seu Programa de Reforma Agrária Popular.

A partir da experiência da Brigada, pode-se compreender a solidariedade como processo mobilizador que não se encerra em si mesma, ou seja, a sua manifestação que se expressa pela disponibilidade em contribuir, precisa ser transformada em dinâmica organizativa orientada para, no caso do MST, a Reforma Agrária Popular, que perpassa pela superação da ética individual para a ética comunitária. No caso da Campanha de Alfabetização em específico, se passa a enxergar o enfrentamento ao analfabetismo como uma tarefa do conjunto da sociedade, visto que a superação da ética individual torna a convivência com o analfabetismo, embrionado pela estrutura privativa, antiética. Dado o reconhecimento da sua ocasionalidade e percepção da organização comunitária como tática de enfrentamento, de rebeldia organizada, para a reivindicação de direitos.

A arte e a cultura como práxis emancipatória

O papel da arte e da cultura na Brigada podem ser interpretados a partir do fazimento, palavra utilizada pelos Sem Terra para designar o ato de realizar, de construir, de tornar concreto, e das ideias elaboradas e dissipadas no ato do fazimento, ou seja, pela produção material e imaterial que se traduz como dispositivos de disputa de ideias e formação de novos valores. Exercitados por meio do estímulo ao ato de criação, de imaginação, que provoca os sentimentos, os desejos, a vontade, a necessidade de construir outras formas de existência.

Entre estas produções é possível mencionar as cantorias utilizadas no ato de mobilização das turmas e na acolhida dos/as educandos/as, como tempo educativo previamente planejado, bem como nas poesias recitadas nas formações, durante as aulas, o embelezamento do ambiente alfabetizador, os elementos que compõem a identidade visual da Brigada, os gritos de ordem, o sarau realizado em praça pública, as problematizações que questionam as condições desiguais de sobrevivência. A observação de um dos educadores da Campanha expõe o papel político e social das simbologias para a formação humana, desde a escolha do legado de luta que nomearia a Brigada como fortalecimento da memória histórica:

Para a gente foi muito importante ter a Nise da Silveira como a nossa referência da brigada, porque ela sempre trabalhou com essa questão da arte e da cultura como um processo transformador. Eu sentia muito toda a companheirada com esse entendimento da arte e da cultura também, como uma forma de organização, e isso relacionado com a mística nos fortaleceu (Araújo, 2020).

Com base nas dimensões anteriormente observadas, a arte e a cultura desempenham o papel de enraizar no conjunto da sociedade o que pode ser sintetizado como a mística revolucionária. Intencionalmente trabalhada no conjunto dos espaços organizativos do Movimento Sem Terra e pedagogicamente cultivada no cotidiano das práticas como ato de resistência, de encantamento pela vida, de construção de novas relações de produção, de cooperação, de trabalho. Experimentada na Brigada de Alfabetização por meio da solidariedade cooperativa entre educadores/as e

educandos/as, no diálogo entre o campo e a cidade, no convívio coletivo, na especulação das situações-limites, na coragem de denunciar o analfabetismo.

Considerações finais

A intrínseca relação entre desigualdades e analfabetismo é habitualmente reconhecida, inclusive pela classe dominante que se beneficia da estrutura desigual. Por outro lado, há divergências quanto aos caminhos pedagógicos e políticos para a superação estrutural do analfabetismo, mesmo entre os semelhantes de classe, sob influência das leituras interpretativas da sociedade brasileira e do impacto que as políticas públicas educacionais protagonizadas pelo Estado têm ou deveriam ter.

É possível ainda pressupor que para além da dificuldade de consolidar uma estratégia massiva que atenda as demandas educacionais de alfabetização de jovens e adultos em todo território nacional, tem-se incongruências no entendimento do alvo que se quer atingir e na sistematização de uma proposta alternativa de transformação radical das estruturas sociais e não apenas reparadoras. Podendo ser interpretado pelo êxito da Pedagogia do Capital, vinculada a implementação do neoliberalismo, no ordenamento dos aparelhos culturais e políticos. O que demanda das classes oprimidas a elaboração de métodos de trabalho de base condizentes com as necessidades do tempo histórico, as novas relações de trabalho e de comunicação.

A Brigada de Alfabetização Nise da Silveira, embora tenha se tratado de uma ação local, mostrou-se potencialmente pedagógica e capaz de contribuir para a formação sociocultural dos sujeitos envolvidos, vinculada a uma dinâmica organizativa de caráter popular. As experiências de revoluções socialistas, como em Cuba, e suas ações táticas de alfabetização denunciam que a emancipação humana perpassa pela ruptura com o sistema de dominação que estrategicamente nega o acesso à educação como dispositivo de desumanização.

Referências

ARAÚJO, Jamile. Brigada Nise da Silveira e a Experiência do Sim, eu posso em Alagoas. MST, 16 de dez. 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/12/16/brigada-nise-da-silveira-e-a-experiencia-do-sim-eu-posso-em-alagoas/>>. Acesso em 30 nov. 2024.

ARAÚJO, Maria N. R. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BETTO, Frei. Recuerdos de Cuba: à luz dos 52 anos de Revolução. 2011. **Estudos Avançados**, 25 (72), 2011.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CALDART, Roseli S. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONTES, Virgínia. Pedagogia do Capital. In: DIAS, Alexandre P.; STAUFFER, Anakeila D. B.; MOURA, Luiz H. G. D.; VARGAS, Maria C. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editora, 2010.

GUEDES, Lizandra; PEREIRA, Simone S. Alfabetização de jovens e adultos e trabalho de base Criar poder popular! In: CERIOLO, Paulo R.; KOLLING, Edgar J.; CALDART, Roseli S.; POMME, Luana (Orgs.). **Paulo Freire e a Pedagogia do Trabalho Popular**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

HADDAD, Sérgio. **O Educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: alfabetização: resultados do universo - 1940-. - Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

KOLLING, Edgar. J.; SANTOS, Judite E. (org.). **Fidel e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KOLLING, Edgar J.; VARGAS, Maria C.; CALDART, Roseli S. MST e Educação. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KONDER, Leandro. **História das idéias socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LORENZONI, Ionice. Três municípios adotam programa cubano de alfabetização. Ministério da Educação, 17 de jan. 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/204-noticias/10899842/5333-sp-964456793>>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MARTINS, André S.; NEVES, Lúcia M. W. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. (org.) **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. Sim eu Posso! História de vida: Rosa. Movimento Sem Terra, 20 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4seEq0crs4&t=32s&ab_channel=MovimentoSemTerra>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MST. **Dossiê EJA MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. (Boletim da Educação - Número 16).

MST. **Paulo Freire e a Pedagogia do Trabalho Popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. (Boletim da Educação - Número 15).

OLIVEIRA, Edna. C. D.; PAIVA, Jane; SILVA, José B. D.; LOUREIRO, Leila. **Relatório-síntese do VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos VIII ENEJA**. Recife: UFPE, 2006.

OLIVEIRA, Lia M. T.; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

POROLONICZAK, Juliana A. **História e Fundamentos do Método de Alfabetização Cubano “Yo, Sí Puedo”**. 2019. 146p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

POROLONICZAK, Juliana; MAZZEU, Francisco J. C. **O método cubano de alfabetização de adultos - Yo, sí puedo**. São Paulo: Mireveja, 2024.

RUBIO, Vladia. Leonela y el genio de la lámpara: Al crear este original método para alfabetizar, una professora cubana liberó al genio del saber, cuyo tamaño ahora le asusta. *Bohemia Digital Revista Ilustrada de Análisis General*, 19 de mar. 2005. Disponível em: <http://www.bohemia.cubaweb.cu/2005/mar/03/SUMARIOS/ENCUBA/articulo3.html> . Acesso em: 30 nov. 2024.

SAMPAIO, Cristiane. Método cubano já alfabetizou 3,5 milhões de pessoas na América Latina e na África. *Brasil de Fato*, 7 de fev. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/metodo-cubano-ja-alfabetizou-35-milhoes-de-pessoas-na-america-latina-e-na-africa> . Acesso em: 30 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

STAUFFER, Aanakeila D. B.; SILVA, Daniel R. D.; LOPES, Gabriela S. D. M.; MELLO Jair L.; VARGAS, Maria C.; SILVA, Maria D. S. G. D.; USCATEGUI, Iris A. R.; MAIA, Indianara D. S. (orgs.). **Caderno dos educadores e educadoras orientações metodológicas. Jornada de Alfabetização**. Rio de Janeiro: Maricá, 2022.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490066>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)