

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELISIANI VITÓRIA TIEPOLO

**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): CONSTRUÇÕES E
RECONSTRUÇÕES FUNDAMENTADAS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

CURITIBA

2019

ELISIANI VITÓRIA TIEPOLO

**A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): CONSTRUÇÕES E
RECONSTRUÇÕES FUNDAMENTADAS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

CURITIBA

2019

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

T563a
2019 Tiepolo, Elisiani Vitória
A alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil) : construções e reconstruções fundamentadas na pedagogia de Paulo Freire / Elisiani Vitória Tiepolo; orientador: Peri Mesquida. – 2019. 278 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019

1. Alfabetização de adultos. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). 3. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mesquida, Peri. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 374.012



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 123
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Elisiani Vitória Tiepolo

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, às 14h30min, reuniu-se na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof.ª Dr.ª Ivone Cecatto, Prof. Dr. Nizan Pereira Almeida, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e Prof. Dr. Valdir Borges, para examinar a Tese da doutoranda **Elisiani Vitória Tiepolo**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): CONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES FUNDAMENTADAS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação da tese.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Ivone Cecatto Ivone Cecatto

Convidado Externo:

Prof. Dr. Nizan Pereira Almeida Nizan Pereira Almeida

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti Lindomar Wessler Boneti

Convidado Interno:

Prof. Dr. Valdir Borges Valdir Borges

Patricia Lupion Torres
Prof.ª Dr.ª **Patricia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Aos poetas, filósofos, educadores, romancistas, historiadores, cientistas, enfim, a todos e todas que me concederam lhes conhecer por meio da palavra escrita.

Às pessoas da minha família, aos meus amigos, aos meus colegas de trabalho, aos meus alunos e alunas, aos meus professores e professoras, à companheirada do MST, a todos e todas que lutam incansavelmente na rua, no sindicato, nos movimentos sociais por tudo aquilo que é justo, digno e humano.

E agradecida, especialmente, à Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto e à Brigada Carolina de Jesus, o coletivo de educadores e educadoras do Extremo Sul da Bahia, que me acolheu amorosamente e com quem pude viver a educação em sua expressão maior, na luta por uma sociedade justa, digna, solidária e cheia de boniteza.



Atendendo à Portaria 206 de 04/09/2018, informo que o presente trabalho contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST é um movimento social que, desde seus primórdios, desenvolve ações na área da educação, especialmente na alfabetização de jovens e adultos, fundamentadas na pedagogia de Paulo Freire. Porém, em 2007, adotou o método cubano *Sim, Eu Posso!* (SEP) em sua Campanha Nacional de Alfabetização, chamada *Sim, Eu Posso! – Círculos de Cultura*. Na fase inicial da alfabetização, os educadores trabalham com o SEP, e, na continuidade, com os Círculos de Cultura. O SEP se constitui por um conjunto de vídeo-aulas a serem reproduzidas por um educador e centra a metodologia na memorização das letras, em uma relação alfa-numérica. O problema que se coloca é: em que medida ao adotar um método exógeno e mecanicista o MST estaria negando os pressupostos freireanos? Como objetivo, a pesquisa buscou compreender de que maneira os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire se fazem presentes na alfabetização de jovens e adultos do MST mesmo a partir da adoção do *Sim, Eu Posso!*. A tese defendida é a de que o Movimento não apenas dá continuidade à práxis de Paulo Freire, mas a está ressignificando. O método de análise utilizado foi o materialismo histórico como possibilidade de, a partir das categorias da totalidade, contradição e movimento compreender como se deram e dão as rupturas e continuidades da pedagogia freireana na alfabetização de jovens e adultos do MST. A pesquisa bibliográfica se fundamenta, especialmente, nas obras de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Roseli Caldart, Maria da Glória Gohn, Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin, Alexander Luria, Carlos Alberto Faraco, Luis Carlos Cagliari, Wanderley Geraldi, Ângela Kleiman. A pesquisa de campo se deu no Extremo Sul da Bahia (Prado), na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, onde aconteceram duas Campanhas, nos anos de 2015 a 2017. O que se pode concluir é que os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire estão presentes na fundamentação do Movimento e na alfabetização de jovens e adultos ao longo da sua história, inclusive depois da entrada do SEP e estão em construção novas possibilidades metodológicas. O próprio método cubano foi, aos poucos, se modificando, quando articulado interna e dialeticamente com os fundamentos freireanos. Está sendo gestado o que poderia ser chamado de um “terceiro” método, anunciado no próprio nome da Campanha Nacional de Alfabetização: *Sim, Eu Posso! – Círculos de Cultura*, que incorpora as recentes discussões da Linguística Aplicada, na perspectiva da superação da silabação presente no Método de Freire. Porém, diferente da ideia de serem dois momentos do processo, esse “novo” método, na perspectiva do *inédito viável*, pode se configurar como a superação do *Sim, Eu Posso!* e a ressignificação dos Círculos de Cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Alfabetização de Jovens e Adultos; Paulo Freire.

ABSTRACT

This research investigates the literacy of youth and adults in the Brazil's Landless Workers Movement (MST). The MST is a social movement that, from its beginnings, develops actions in the area of education, especially in the youth and adult literacy, based on the pedagogy of Paulo Freire. However, in 2007, he adopted the Cuban method *Yo sí puedo*, in its National Literacy Campaign, called *Yo sí puedo* - Circles of Culture. In the initial phase of literacy, the educators work with the *Yo sí puedo*, and, in continuity, with the Circles of Culture. The *Yo sí puedo* consists of a set of video-lessons to be reproduced by an educator and focuses the methodology in memorizing the letters in an alpha-numerical relationship. The problem that arises is: to what extent, by adopting an exogenous and mechanistic method, would the MST be denying Freirean pedagogy? As a goal, the research sought to understand how the fundamentals of Paulo Freire's pedagogy are present in MST's youth and adult literacy even after the adoption of *Yo sí puedo*. The thesis is that the Movement not only gives continuity to Paulo Freire's praxis, but is re-signifying it from his own experiences as well as from the more recent discussions of Linguistics. The method used was historical materialism, as a possibility, from the categories of totality, contradiction and movement to understand how the ruptures and continuities of Freirean pedagogy in the literacy of MST youth and adults were given and given. The bibliographical research is based especially on the works of Paulo Freire, Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Roseli Caldart, Maria da Glória Gohn, and authors related to the conception sociointeracionista of the language, like Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin, Alexander Luria, Carlos Alberto Faraco, Luis Carlos Cagliari, Wanderley Geraldi, Ângela Kleiman. Field research was carried out in the extreme south of Bahia (Prado), in the Popular School of Agroecology and Agroforestry Egídio Brunetto, where two Campaigns took place, from 2015 to 2017. What can be concluded is that the foundations of Paulo's pedagogy Freire are present in the foundation of the Movement and in the literacy of young people and adults throughout its history, including after the entry of the SEP and are under construction new methodological possibilities. The Cuban method itself was gradually changing, when articulated internally and dialectically with the Freirean foundations. It is being developed what could be called a "third" method, announced in the name of the National Literacy Campaign: *Yo sí puedo* - Circles of Culture, which incorporates the recent discussions of Linguistics, in the perspective of overcoming the syllabic present in the Freire Method. However, unlike the idea of being two moments in the process, this "new" method, from the perspective of the viable novel, can be configured as the overcoming of the *Yo sí puedo* and the re-signification of the Circles of Culture.

KEYWORDS: Brazil's Landless Workers Movement (MST); Literacy of young people and adults; Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – MASTRO.....	106
Figura 02 – Caderno de formação.....	111
Figura 03 – Formação religiosa e formação política.....	112
Figura 04 – Igreja católica no Assentamento Jaci Rocha, Prado, BA / Igreja evangélica no Pré-Assentamento Paulo Kageyama, Eunápolis, BA	115
Figura 05 – Escola Popular de Agrofloresta e Agroecologia Egídio Brunetto, Assentamento Jaci Rocha, Prado, BA	113
Figura 06 – Casa de uma educadora no Pré-Assentamento Bela Manhã, Teixeira de Freitas, BA	116
Figura 07 – Estudantes norueguesas.....	124
Figura 08 – Escola Itinerante Caminhos do Saber, no Acampamento Maila Sabrina, Ortigueira, PR, 2004	141
Figura 09 – Escola Itinerante no Acampamento Roseli Nunes, Nova Santa Rita, RS, 2004	141
Figura 10 - Escola onde funcionou o <i>Sim, Eu Posso!</i> , no Pré-Assentamento Paulo Kageyama, Eunápolis, BA, 2016.....	142
Figura 11 - Escola de eja no Pré-Assentamento Jaci Rocha, Prado, BA, 2016	142
Figura 12- Escola de escola ensino fundamental 1 e 2 e ensino médio, no Assentamento Jaci Rocha, Prado, BA, que funciona em uma casa que já existia na fazenda ocupada.....	143
Figura 13 - Entrada do Assentamento Jaci Rocha, Prado, BA.....	143
Figura 14 - Educadora do ensino fundamental 1, escola municipal, Assentamento Jaci Rocha	144
Figura 15 - Escola Municipal Margarida Alves, No Pré-Assentamento Margarida Alves, BA, 2017. Construída pela própria comunidade do assentamento. Começou a funcionar em 2017. Ensino fundamental 1 e 2 e EJA.....	144
Figura 16 – Entrevista com a educadora.....	146
Figura 17 - Entrada do Assentamento Jacy Rocha	156
Figura 18 – Notícias das brigadas.....	158
Figura 19 – Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar	158
Figura 20 - Caráter simbólico da linguagem escrita	160

Figura 21 – Ensino a partir de temas geradores	161
Figura 22 - Didática da linguagem.....	162
Figura 23 – Mundo das letras.....	163
Figura 24 – Por que e como alfabetizar partindo do texto	164
Figura 25 – Construção das hipóteses de escrita/leitura.....	165
Figura 26 – Formas de elaboração de textos	166
Figura 27 – Formas de elaboração de textos	166
Figura 28 – Quando os alfabetos estão criando a escrita do seu jeito	169
Figura 29 – Para que aconteça o avanço do progresso de escrita e leitura.....	170
Figura 30 – Bibliografia de apoio.....	170
Figura 31 – Bibliografia de apoio.....	172
Figura 32 – Luta pela democratização da posse de terra.....	175
Figura 33 – Flâmula da campanha de alfabetização	176
Figura 34 – Depoimento de alfabetizadora do MST	177
Figura 35 – Depoimento de alfabetizadora do MST	177
Figura 36 – Formação de educadores do SEP no Assentamento Paulo Kageyama, BA, 2017	183
Figura 37 – <i>Sim, Eu Posso!</i> Um programa para acabar com o analfabetismo	184
Figura 38 – Lista de presença de turma do <i>Sim, Eu Posso!</i> , Extremo Sul da Bahia	185
Figura 39 – Caderno de educando do <i>Sim, Eu Posso!</i> Assentamento Margarida Alves, Extremo Sul da Bahia.....	185
Figura 40 – Turma SEP Assentamento Margarida Alves, 2017	186
Figura 41 – Educando do <i>Sim, Eu Posso!</i> , Assentamento Paulo Kageyama.....	186
Figura 42 – Reforma Agrária Popular.....	191
Figura 43 – Mapa - Extremo Sul Bahia.....	191
Figura 44 – Projeto de alfabetização. Guia metodológico do método de alfabetização <i>Sim, Eu Posso!</i> etapa II.....	193
Figura 45 – Vista da escola: ao fundo o Monte Pescoço	193
Figura 46 – Guarita da fazenda.....	194
Figura 47 – Formação de técnicos agrícolas, 2016.....	194
Figura 48 – Quadro síntese Projetos Agroecológicos (Pa's).....	196
Figura 49 - Alunos Círculo de Cultura	201

Figura 50 - Cartilha produzida por educadoras do <i>Sim, Eu Posso!</i> , Extremo Sul da Bahia.....	204
Figura 51 - Sala de aula <i>Sim, Eu Posso!</i> , Assentamento Paulo Kageyama, Extremo Sul da Bahia.....	205
Figura 52 - Exposição na Escola Egídio Brunetto dos materiais produzidos pelas educadoras 1ª Campanha, para os Círculos De Cultura.....	205
Figura 53 – Turma do <i>Sim, Eu Posso!</i> , Assentamento Paulo Kageyama, Extremo Sul da Bahia.....	206
Figura 54 – Educanda do <i>Sim, Eu Posso!</i> , Extremo Sul da Bahia. Acervo da Escola de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, BA.....	206
Figura 55 – Educanda do SEP, turma Assentamento Margarida Alves, Extremo Sul da Bahia.....	207
Figura 56 – Caderno de educando do <i>Sim, Eu Posso!</i> , turma Assentamento Margarida Alves, Extremo Sul da Bahia.....	208
Figura 57 – Seminário de Avaliação e Síntese dos Processos de Alfabetização	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cadernos e Boletins do MST.....	135
Quadro 02 - <i>Sim, Eu Posso!</i> original	187
Quadro 03 – Círculo de Cultura.....	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (%).....	46
Tabela 02 – Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE	46
Tabela 03 – Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (%) 2011-2012	47
Tabela 04 – Taxa de analfabetismo por grupos de idade – Paraná – 2012 E 2013..	79
Tabela 05 - Número de brasileiros em cada religião/Censo 2010 (tabela IV)	113
Tabela 06 - Brasileiros, por sexo, em cada religião/Censo 2010 (tabela V).....	113
Tabela 07 – Censo 2010	114

SUMÁRIO

1	OS CAMINHOS DA TESE.....	16
2	O CONCEITO DE ANALFABETISMO COMO CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA- IDEOLÓGICA	25
3	A EDUCAÇÃO POPULAR E O MST.....	57
4	CATÓLICOS, PROTESTANTES, A EDUCAÇÃO POPULAR E O MST.....	86
5	O MST, A EDUCAÇÃO E PAULO FREIRE	119
6	A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MST	154
7	A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO EXTREMO SUL DA BAHIA: VIVENCIANDO A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DO MST	191
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
	REFERÊNCIAS.....	252

1 OS CAMINHOS DA TESE

Uma pesquisa revela muito mais do que o objeto pesquisado. Revela o modo como o-a pesquisador-a concebe o mundo, nos seus múltiplos aspectos, ou seja, ideológicos, políticos filosóficos e estéticos, e quais possíveis indagações possa fazer frente à micro-realidade estudada. Nas palavras de Michael Foucault:

Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim. Certamente porque eu acreditava reconhecer nas coisas que eu via, nas instituições com as quais lidava, nas minhas relações com os outros, rachaduras, sacudidas surdas, disfuncionamentos, eu empreendia um tal trabalho, algum fragmento de autobiografia. (FOUCAULT, 1981, p.87)

A indagação que mobilizou esta pesquisa se originou quando, a partir de 2015, pude acompanhar a Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Extremo Sul da Bahia¹. A Campanha, de caráter nacional, adotou, na alfabetização inicial, o método cubano *Yo sí puedo*, traduzido para *Sim, Eu Posso!*, que foi desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho² – IPLAC, em 1999, por um grupo de profissionais da educação, sob a coordenação de Leonela Inés Diaz. Originalmente pensado para a alfabetização em língua espanhola, foi adaptado para a língua portuguesa entre os anos de 2006 e 2007.

O *Sim, Eu Posso!* é constituído por em uma espécie de novela em 65 capítulos de 30 minutos cada, em que é simulada uma turma de alfabetização. Em cada encontro, educador e educandos assistem a essa vídeo-aula e depois reproduzem as atividades ali propostas. As atividades de alfabetização se focam na memorização das letras, em uma relação alfa-numérica. A cópia e o ditado são as principais atividades propostas aos educandos, reduzindo o processo da

¹ O Extremo Sul da Bahia situa-se em um território que se caracteriza, entre outros, por sua importância socio-histórica para o povo brasileiro, pois foi nesse território que se presenciou os primeiros choques entre duas civilizações, a europeia e a dos povos originários que habitavam essas terras antes de 1500. Está situado no bioma Mata Atlântica e contemplada por uma valorosa biodiversidade, disputadíssima por empresas transnacionais. Possui uma superfície de 30.678 km², com uma população de 760.206 habitantes. A região possui 21 municípios.

² É considerado como uma universidade pedagógica de pós – graduação, pertencente ao Ministério da Educação de Cuba.

alfabetização à decodificação, ou seja, se desvincula o código do sentido, retirando o caráter social da linguagem.

Por outro lado, o MST, herdeiro e continuador da Educação Popular, constitui suas bases filosóficas e políticas tendo como uma das suas referências centrais a pedagogia de Paulo Freire, o que se expressa nos materiais produzidos pelo Movimento, assim como na sua própria história com a alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, a decisão em adotar um método exógeno e mecanicista me desafiou a compreender o que parecia não apenas uma contradição, mas a negação da pedagogia freireana, e me levou a fazer a seguinte pergunta:

A partir da adoção do método cubano *Sim, Eu Posso!* a alfabetização de jovens e adultos no MST continua dialogando com a pedagogia libertadora de Paulo Freire?

A tese que defendo é a de que a alfabetização de jovens e adultos no MST continua dialogando com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, mesmo com a adoção do método cubano *Sim, eu Posso!*, e, além disso, o Movimento vem construindo novas possibilidades metodológicas dentro do escopo freireano.

Procuro enfrentar o desafio de pesquisar um movimento social em seu fluxo, suas redes e suas contradições, pois, de acordo com Gohn:

Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. Essas redes são essenciais para compreender os fatores que geram as aprendizagens e os valores da cultura política que vão sendo construídos no processo interativo. (GOHN, 1997, p.165)

Nesse sentido, busco compreender o pensamento de Paulo Freire no contexto do MST, que assume esse educador popular como referência na construção da sua pedagogia. Em Freire, o Movimento encontra os fundamentos para a própria luta, pois, para ele, os seres humanos, diferente dos animais, podem olhar para o passado com os olhos do presente e projetar o futuro, ou seja, os seres humanos possuem um horizonte utópico. O ser humano é ser histórico, filosófico e estético, assume “uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (FREIRE, 2014a, p. 105). A prática social produz as articulações entre o Mundo do Trabalho e da Cultura, assim,

compreender o mundo é compreendê-lo articulando a teoria e a prática através da ação política. Nesse sentido, o Movimento é filosófico e pedagógico, pois deve levar à conscientização, ou seja, ao desvelamento do processo de colonização - alheamento, quietismo, assistencialização, o gosto pelas soluções verticais, antidemocráticas – e o sujeito a assumir seu papel de sujeito e objeto na transformação social. Por isso, todas as instâncias, assim como os processos de educação que o MST promove, são educativas e democráticas.

O método usado nesta tese foi o materialismo histórico, elaborado por Karl Marx (1818-1883), com a contribuição de Friedrich Engels (1820-1895). Parte do pressuposto de que as pessoas se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida (caráter material) e assim transformam a realidade e a si mesmas, produzindo sua própria história (caráter histórico).

O trabalho (atividade vital) é categoria central de análise da materialidade histórica porque é a base das relações sociais e das suas formas organizativas. Se o trabalho, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do ser humano (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, a alienação. Segundo Marx e Engels, na sociedade capitalista, o trabalho é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz). Assim, o capitalismo opera na contradição e no enfrentamento de classe por que:

a história de todas as Sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo patricio e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX;ENGELS, 2012 p. 40)

O materialismo histórico, então, se baseia na interpretação do ser humano enquanto produto da luta de classes e a história enquanto fruto de rupturas e continuidades. A realidade não é estável, mas um processo de transformação progressiva e constante e cujas contradições precisam ser analisadas, levando-se em conta questões econômicas, sociais, políticas, culturais, estéticas e éticas. Nesse sentido, é necessário “compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981, p. 8). Marx, então, reinterpreta a dialética idealista de Hegel, fundamentada no plano do espírito, das ideias, em que os sujeitos estão fora da realidade, podendo interpretá-la, sem,

contudo alterá-la, e, na Tese Onze sobre Feuerbach, afirma o oposto: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGLES, 2007, p. 535). Ou seja, o conhecimento não pode se esgotar em si, mas somente tem sua validade histórica se vinculado à dimensão de uma práxis revolucionária.

Saviani descreve assim o percurso do pensamento dialético no materialismo histórico: “Parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 2008, p.11). O concreto, então, é produto de uma construção teórica, sendo o ponto de partida e de chegada, com a mediação do abstrato, entendendo-se que as “conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias” (KONDER, 1981, p. 8).

Para se compreender como se deram e dão as rupturas e continuidades da pedagogia freireana na alfabetização de jovens e adultos do MST, as categorias da totalidade, da contradição, do movimento foram necessárias para: analisar a alfabetização na perspectiva da linguagem como construção social e simbólica, pela qual perpassam as contradições de classe social e questões políticas, éticas e estéticas; pensar o MST, um movimento social que luta pela Reforma Agrária Popular em uma sociedade hegemônica pelo capital, mas a terra como pertencente a quem nela trabalha, como uma unidade de produção que pertencerá a todos e a nenhum, ou seja, ela não será mais privada e nem coletiva, mas autogestionária; poder refletir sobre as práticas pedagógicas produzidas pelos educadores do Movimento, entendidas em processos contínuos que podem possibilitar avanços ou recuos não somente no campo social, mas também metodológico. Foi necessário, também, não perder de vista o contexto histórico, social, econômico em que o MST constrói e reconstrói sua prática educativa, em relações complexas com diferentes instituições da sociedade civil e do Estado.

Nessa abordagem, é necessário “escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1983, p. 225)”, buscando a história dos oprimidos, negada, omitida, distorcida, pois:

A história narrada pelos vencedores tende a promover o esquecimento das lutas e conflitos de classes do passado e, com essa estratégia, apresentar como obra sua tanto a construção da sociedade quanto a produção dos mais diversos bens culturais. (FRANCO, 2015, p.113)

Não há uma neutralidade na pesquisa, pois:

a tradição dos oprimidos nos ensina que o 'estado de exceção' em que vivemos é, na verdade, a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerando como uma norma história. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX 'ainda' sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável. (BENJAMIN, 1983, p. 226)

E esse "assombro" se mantém e está aqui, com o "estado de exceção" que vivemos ainda no século XXI. Nesse sentido, minha opção foi a de analisar os documentos como produtos de tempos e presentes concretos, não como simples fontes documentais e históricas imersas em seus passados, mas analisá-los enquanto narrativas que têm sentidos ideológicos que devem ser desvendados em suas contradições, como fruto do trabalho humano, evidenciando que os elementos filosóficos e históricos que os unem e os desunem ao mesmo tempo revelam que "as múltiplas formas de uso das coisas é um ato histórico" (MARX, 2013, p. 113). Já a pesquisa de campo trouxe elementos essenciais para a reflexão e também revelou os germes de mudanças presentes nas suas contradições.

O referencial teórico no qual me fundamento foi sendo construindo individual e coletivamente ao longo de minha vida profissional no magistério, como professora alfabetizadora, formadora de professores e educadores, professora no Ensino Fundamental e Médio e nas Licenciaturas em Letras e Pedagogia; também nos percursos acadêmicos no Mestrado e Doutorado e outros fóruns acadêmicos que me permitiram (re)avaliar minhas vivências e aprofundar a teoria que as fundamenta; além disso, no acompanhamento da alfabetização de jovens e adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde o final da década de 1990, inicialmente em assentamentos paranaenses, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)³, um bom exemplo de como a articulação de

³ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) nasceu da articulação da sociedade civil e propõe e apoia projetos de educação voltados para jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo INCRA, assim como quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental também podem participar todos os trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo INCRA. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos incluem a formação e a capacitação dos educadores. A parceria é

diferentes instâncias pode ser feita, pois foi desenvolvido com a participação do MST, de universidades e do Estado, da concepção à execução. Foi nesse Programa que conheci o MST e me formei como educadora que contribui com o Movimento. Essa experiência comprova o que Paulo Freire sempre afirmou, de que povo não pode ser apenas o destinatário das políticas públicas, mas precisa ser protagonista delas, que elas sejam pensadas e executadas com o povo, e não para eles. Se não for assim, em um processo dialógico, pode se tornar uma ação assistencialista e reforçar a opressão. A partir dessa inserção, o Setor de Educação do MST me oportunizou vivenciar diferentes processos de formação de educadores e práticas alfabetizadoras dentro do Movimento. Minha observação é *simpática* e *compreensiva* (FREIRE, 1990), pois, no processo da pesquisa, busca um olhar crítico sobre a totalidade das relações constitutivas da essência do fenômeno:

No uso de instrumentos de pesquisa, a minha opção deve ser libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade. Não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. Na perspectiva libertadora em que me situo, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a 'realidade concreta. (FREIRE, 1990, p. 67)

Trago as vozes do coletivo de educadores e educadoras, técnicos e técnicas agrícolas da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto⁴,

extremamente importante para a realização do projeto, e os principais parceiros são: movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias sem fins lucrativos e o INCRA. Pode haver outros parceiros dependendo dos objetivos de cada projeto. (PRONERA, 2012)

⁴ O projeto político da escola é orientado pela pedagogia do MST e tem como missão se constituir enquanto um espaço de Educação Popular e de construção da Agroecologia, entendida como modo de vida das famílias camponesas. Nesse sentido, busca contribuir na formação técnica, científica, organizativa e política dos trabalhadores, pesquisadores e de outros sujeitos sociais comprometidos com o desenvolvimento do projeto de Reforma Agrária Popular.

⁴ Sou paranaense e também acompanho o Setor de Educação do MST em meu Estado. Desenvolvo a pesquisa na Bahia porque tive oportunidade de conhecer a Escola Popular Egídio Brunetto e dela me encantar, tanto pela proposta político-pedagógica da escola quanto pela possibilidade de poder contribuir em diferentes demandas da escola. Outra razão é que me interessei em compreender o método cubano de alfabetização *Sim, Eu Posso!*, no contexto da ação do MST, e esse processo está acontecendo de forma intensa na região nordeste. No Paraná, o *Sim, Eu Posso!* foi adotado em duas regiões do Estado, em 2006. Porém o Setor Estadual de Educação do MST avaliou que a exigência de que o método seja seguido à risca dificulta sua aplicação. Além disso, houve bastante rejeição ao

localizada no Extremo Sul da Bahia. Esse local foi escolhido porque a região adotou o *Sim, Eu Posso!*, tendo formado a primeira turma em 2015 e implantado novas turmas em 2017⁵. A pesquisa foi realizada em estreita parceria com o Setor de Educação do MST e com a Escola Egídio Brunetto. As visitas e entrevistas foram acompanhadas pelos coordenadores locais, que complementaram as informações e contribuíram na sistematização, assim como sugeriram pautas. Além disso, pude desenvolver um processo de formação de educadores e técnicos agrícolas da região e também contribuir com a sistematização dos processos educativos da escola. Nesse processo, me inseri nos projetos da Escola, junto aos pedagogos, educadores, educandos e técnicos agrícolas, pensando a educação do campo na perspectiva da Agroecologia e da Reforma Agrária Popular, sendo a alfabetização de jovens e adultos parte desse projeto do MST na construção de uma outra sociedade. Nessa perspectiva, as sendas básicas colocadas para a realização da pesquisa a partir do método do materialismo histórico foram:

- a) abordar a questão da alfabetização de jovens e adultos, no MST, na perspectiva histórica da Educação Popular, de suas origens no Movimento e das suas contradições atuais;
- b) ouvir as pessoas envolvidas no problema pesquisado: educandos, educadores, coordenadores pedagógicos, dirigentes do Movimento;
- c) articular teoria e prática, buscando explicitar a práxis;
- d) buscar um conhecimento em alfabetização de jovens e adultos que possa levar a uma ação transformadora.

Os objetivos estabelecidos foram:

- Contextualizar a Educação Popular, o papel das igrejas católica e protestante e a importância de Paulo Freire na constituição da alfabetização de jovens e adultos no MST.
- Compreender de que maneira os fundamentos da pedagogia de Paulo Freire se fazem presentes na alfabetização de jovens e adultos do MST a partir da adoção do método cubano *Sim, Eu Posso!*.

método, pela Secretaria de Educação do Paraná, parceira importante nos convênios com o MST durante as décadas de 1990-2010.

⁵ Foram turmas em 11 assentamentos da região, atendendo aproximadamente 200 educandos. O início das turmas foi em janeiro de 2017, sendo que as capacitações começaram em setembro de 2016.

Apesar de o foco estar na alfabetização de jovens e adultos, não há como pensar parcialmente uma ação do MST, pois o Movimento, em todas as suas instâncias, educa porque mexe com os valores, a estrutura familiar, com a linguagem, a cultura, com a própria forma de produzir. Ao lutar pelo direito a terra (e não só por ela, mas por um modelo humanista de sociedade, não hegemônico pelo capital), o faz por meio de seus símbolos, celebrações, músicas, gestos, pela Agroecologia e pelo cooperativismo como modo de produção. Sua pedagogia encarna a educação como *ação cultural para a libertação*, entendendo cada acampamento, cada assentamento “enquanto uma unidade de produção, seja entendido, também, como uma unidade cultural” (FREIRE, 1981, p. 35).

É nesse contexto educativo que todas as ações nos diferentes setores do MST (Saúde, Direitos Humanos, Gênero, Educação, Cultura, Comunicação, Formação, Projetos e Finanças, Produção, Cooperação e Meio Ambiente e Frente de Massa) se organizam e atuam. Por isso, quando fui pesquisar a alfabetização de jovens e adultos, acabei me envolvendo não só com o Setor de Educação, mas com outros, tendo em vista que as ações são integradas e nacionais. Essa é uma situação bastante rica e diferente das experiências de formação que tive no âmbito do Estado e do Município, que levam, muitas vezes, a ações fragmentadas e descontínuas, em uma espécie de eterno recomeço para formadores e professores em formação.

Outra questão que organiza essa pesquisa é o fato de que aquilo que atualmente se configura como educação no MST é a continuidade de lutas pela Educação Popular, que alimentaram e fundamentaram a pedagogia de Paulo Freire. Nesse sentido, o MST continua a puxar o fio dessa luta, acreditando que ao próprio povo cabe a construção de sua educação e libertação. Isso se expressa na confiança que o Movimento deposita em suas-seus militantes, investindo na formação nos diferentes níveis, e atribuindo a elas e eles a tarefa de alfabetizar, mesmo que sua escolarização esteja muitas vezes próxima a das-dos educandas-os e que os processos de formação enfrentem muitos reveses. Por isso, podemos ver acontecendo a *pedagogia do oprimido* nas turmas de alfabetização de EJA do MST.

Tendo em vista esse pano de fundo, organizei os capítulos expressando o meu percurso de pesquisa. O **Capítulo 2** aborda de que maneira a ideia de analfabetismo foi sendo construída ao longo da história do Brasil e também enquanto um conceito da linguística; nos dois casos, o papel de Paulo Freire é decisivo na perspectiva da

mudança da compreensão do analfabetismo enquanto consequência da injustiça social e na compreensão da alfabetização enquanto processo de conscientização e transformação social. Considero essas ponderações importantes na medida em que o MST, ao alfabetizar jovens e adultos, o faz na perspectiva da desconstrução do preconceito contra o analfabeto, portanto, é necessário compreender que preconceito é esse e como ele se origina. O **Capítulo 3** apresenta alguns exemplos de como a Educação Popular vai se constituindo nas fissuras da falta de políticas para a educação de jovens e adultos, sendo que o **Capítulo 4** aborda as ações das igrejas católica e protestante nas lutas do campo, salientando a influência da pedagogia freireana nesse processo. O **Capítulo 5** apresenta o papel da educação para o MST e como a pedagogia do Movimento é a expressão da práxis freireana. O **Capítulo 6** aprofunda as ações e produções pedagógicas na alfabetização de jovens e adultos e o **Capítulo 7** descreve e analisa a Campanha Nacional de Alfabetização *Sim, Eu Posso! - Círculos de Cultura*, no Extremo Sul da Bahia. O **Capítulo 8** tece algumas considerações sobre o percurso da pesquisa, sobre a rica trajetória do MST na alfabetização de jovens e adultos e sobre a importância da pesquisa nos movimentos sociais como sementeiras de *inéditos viáveis*.

No sentido freireano, em todos os níveis escolares seríamos (ou deveríamos ser) - educandos e educadores – pesquisadores no diálogo e no aprender criticamente por meio da criação, da humildade, da persistência, da investigação, de perguntas inesperadas, pelo distanciamento da vida cotidiana e de nós mesmos e pelo comprometimento com a transformação social. Penso ser essa uma das principais funções sociais das pesquisas que desenvolvemos na Universidade e espero que esta pesquisa possa suscitar novas indagações e que mobilize a curiosidade que nos leva a conhecer e mudar o mundo.

2 O CONCEITO DE ANALFABETISMO COMO CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA-IDEOLÓGICA

Para a concepção crítica, o analfabetismo não é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Paulo Freire

Toda construção linguística é ideológica na medida em que expressa a visão de mundo, a maneira como cada classe social representa a ordem social. Por isso, a linguagem só pode ser compreendida no campo das relações sociais, sendo o discurso objeto linguístico e objeto histórico (FIORIN, 1990). Neste sentido, tratar do analfabetismo sem falar do contexto histórico-social em que ele se insere pode levar à ideia de que ser ou não ser alfabetizado é algo inerente a qualquer sociedade e que essa dualidade é responsabilidade individual. A própria forma de se referir ao analfabeto como “alguém que não se alfabetizou”, presente no pronome oblíquo reflexivo “se”, que tem sentido equivalente a “si mesmo”, contém a ideia de que o Estado ofereceu oportunidades - aparentemente - iguais, mas elas não foram aproveitadas pelo iletrado. É a ideologia da igualdade de chances, sem oferecer igualdade de condições, que leva à introjeção de uma falsa consciência da realidade. Como fenômeno histórico, o analfabetismo não pode ser tratado como uma espécie de deficiência linguística, pois é consequência de vários fatores interligados que expressam a sociedade de classes brasileira: um longo processo histórico de abandono de investimentos na educação por parte do Estado; um sistema econômico - o capitalismo periférico -, que coloca o Brasil em dependência das potências mundiais e cria um sistema de desigualdade interna e imposição externa; um sistema político resultado de um Estado patrimonialista, clientelista e autoritário:

(...) a sociedade brasileira, desde sua origem, tem uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. (...) Enquanto sociedade constituída à base de uma contradição interna de classe apresenta-se como uma sociedade periférica (dependente) e não central (hegemônica), não tendo, até nossos dias, superado a dominação externa, isto é, a submissão dos interesses da população brasileira (internos) em favor dos da população de determinados outros países (externos). (RIBEIRO, 1995, p. 14)

O pesquisador, pensador, filósofo e teórico russo Mikhail Bakhtin (1992) afirma que não é o pensamento que faz surgir a ideologia, mas sim que a ideologia está na origem do pensamento do indivíduo; por isso, a análise da linguagem deve

tratar também de fatores como a relação dos interlocutores, o contexto social, histórico, cultural, ideológico e de fala. Bakhtin explica que a língua é fruto do trabalho humano, se constitui e é constituída pelo ser humano, só tem existência real nas interações sociais, mergulhada nas condições históricas em que é produzida. Nesse sentido, a palavra é sempre “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1992, p. 95). A ideologia, para Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. O universo dos signos permeia outros universos: dos artigos de consumo, dos fenômenos naturais, dos materiais, tecnológicos, etc. Os signos são, também, passíveis de avaliações ideológicas, pois eles refletem e refratam outras realidades. “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 1992, p.32). Por isso, as definições do que é ser ou não alfabetizado que se configuram conceitos, dados e estatísticas precisam ser analisadas sob a luz das condições e contradições político-históricas em que são constituídas.

Toda palavra é constituída no fluxo das interações sociais, e, de uma forma ou de outra, reverbera as que a antecederam, reafirmando-as ou polemizando-as, assim como são anúncios das palavras que a sucederão. Toda palavra se constitui em um ato discursivo em que quem a diz e quem a ouve estão situados histórica e socialmente. É nessas condições que a palavra se faz sentidos.

Na constituição do discurso, o ouvinte não é mero receptor, mas tem uma posição responsiva, podendo concordar ou discordar, complementar, se apropriar ou não da palavra alheia. Tal atitude responsiva é formada no decorrer de todo o processo de comunicação (verbal e não verbal, oral ou escrita) e compreensão, e, muitas vezes, se inicia mesmo antes da primeira palavra do falante, pois o ouvinte baseia sua compreensão a partir da imagem que tem daquele. Pode-se dizer que a comunicação não está no que um diz e no que o outro ouve, mas no que se constitui entre o que um diz e outro ouve.

Para Bakhtin, “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 108). Ou seja, “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2005, p. 178). É por meio da palavra que nos definimos em relação ao outro, assim como em relação à coletividade. Por isso, metaforicamente, podemos dizer que a palavra é uma ponte lançada entre o eu e o outro; a palavra é um espaço de luta, no qual valores sociais e diferentes orientações ideológicas se entrecruzam; a linguagem, como disse Platão (2007), é essa enorme *pharmakon*, pode ser cosmético, veneno ou remédio e é, também de acordo com Bakhtin (1992), uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos polos opostos. Só é possível falar de enunciação como produto da interação, e frente a sua natureza social, torna-se impossível separar a palavra do seu conteúdo ideológico (BRAIT, 2006).

Se a palavra só ganha sentido mergulhada no contexto em que é pronunciada, ela é polissêmica, pois serão “tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 1992, p 106). Nesse sentido, as palavras analfabetismo e alfabetização precisam ser desveladas e aprofundadas para além da consciência ingênua (FREIRE, 1980), especialmente no contexto dos movimentos sociais.

Em sociedades ágrafas, a palavra alfabetização não faz sentido, assim como no Brasil, antes da chegada dos portugueses, e tinha pouco impacto durante o Império, pois ser alfabetizado era a exceção. Segundo o primeiro Censo do Brasil, em 1872 a população era de quase 10 milhões de habitantes distribuídos em 21 províncias. Cada província se subdividia em municípios que, por sua vez, se subdividiam em 1.440 paróquias, as unidades mínimas de informação. Os escravos representavam 15,24% da população brasileira. Os dados sobre número de analfabetos foram coletados apenas entre os libertos. Destes, apenas 19% sabiam ler e escrever, sendo 23% homens e 13% mulheres (IBGE, 2018). Até a metade do século XIX, especialmente para os povos do campo, ser analfabeto era a regra, pois a maioria não tinha acesso à escola - para uma população de 14 milhões de habitantes no último ano do Império, o país contava com uma frequência de 250.000 alunos nas escolas primárias (PAIVA, 1983), e sem acesso a livros - os livros praticamente não existiam até 1808, quando a família real veio para o Brasil, mesmo assim, continuaram restritos aos incipientes centros urbanos.

Nesse contexto, os proprietários rurais brancos, mesmo sem saber ler nem escrever, administravam seus bens, votavam e podiam ser votados. Pode-se dizer que não havia preconceito contra o analfabeto, pois quase todos usavam apenas a linguagem oral para se comunicar e mesmo fazer negócios. Não saber ler nem escrever era comum à elite e ao povo. Os comunicados eram feitos por pregões, em praça pública; as cerimônias religiosas eram realizadas sem nenhum tipo de material escrito; as notícias e os conhecimentos corriam de boca em boca; nas escolas a metodologia era baseada no recitar, repetir, memorizar (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003). Porém, na medida em que a sociedade se urbanizava e industrializava, enquanto as camadas mais pobres da população continuavam lutando para ter acesso à escola básica, as elites passavam a ter acesso inclusive ao nível superior. Começava um abismo de classes não apenas pela questão econômica, mas, também, pela questão cultural, pois a cultura letrada das elites passou a ser referência do que é cultura, sendo a cultura oral do povo vista como inferior, e, até mesmo, falta de cultura. Assim, restrita a parcelas privilegiadas da população, (inicialmente, aos clérigos e aos homens influentes da corte), a escrita passou a ser considerada como superior à linguagem oral. A cidade passou a ser, segundo Carlos Rodrigues Brandão, uma espécie de:

guardião da riqueza e do poder acumulados, concentrados em poucas mãos e separados da vida social da comunidade, passou a viver do que o trabalho produzia fora dela, no campo. Frações antes comunitárias de palavras que vão do fabrico de um de um veneno ao conhecimento dos cosmos passam para o domínio de confrarias. De unidades restritas de sabedores, onde o ingresso é um privilégio e onde o saber é ensinado como um segredo. (BRANDÃO, 2006, p. 29)

O saber de consenso (saber popular), transmitido pela oralidade, caiu em descrédito e passou a ter valor o saber de alguns (da classe dominante, considerado legítimo e oficial). Além disso, esse saber passou a ter um lugar físico próprio: a escola (BRANDÃO, 2006). A variedade da oralidade mais próxima da escrita, usada pela classe dominante, passou a ser considerada como a única correta, o que gerou a sobreposição de outro preconceito sobre o analfabeto: o preconceito linguístico, que considera que a fala popular é errada, a partir da supervalorização da escrita. Aliás, não são poucas as pessoas que acreditam que o que está escrito é verdade absoluta, que os analfabetos não têm nenhum conhecimento e são incapazes de pensar corretamente; pessoas que acreditam que falar certo é falar como está

escrito, que acreditam que quem fala a norma padrão tem mais cultura e mais capacidade intelectual.

A escola ajuda a difundir a ideia de que existe uma única e imutável forma de linguagem, uma forma ideal, configurada na gramática normativa da norma culta, que passou a ser o conteúdo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Marcos Bagno explica bem essas ideias sobre a fala não padrão, especialmente em seu livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. Segundo ele, o desconhecimento de que todas as línguas se compõem de variedades linguísticas e que nenhuma é superior à outra leva ao preconceito linguístico, o que é reforçado, também, pela mídia, que faz piada da fala do povo, e, mais, faz um apagamento das variedades regionais ou a caricaturização delas em programas humorísticos e em novelas (BAGNO, 2002).

Do ponto de vista da Linguística, é necessário compreender que a variação linguística é um fenômeno inerente a qualquer língua. Em outras palavras, a língua não é imutável, não está cristalizada, mas está em movimento, assim como estão os seres humanos em todos os aspectos de sua existência. Se o princípio fundamental da língua é a comunicação, então é compreensível que seus falantes façam rearranjos de acordo com suas necessidades comunicativas. Essas variações podem ser históricas (as palavras e seus significados mudam com o passar do tempo), regionais (em cada lugar há sotaques, palavras e estruturas sintáticas próprias) e sociais (as formas de falar são diferentes dependendo da classe social, do nível de escolarização, da profissão que se exerce, do grupo social que se frequenta, do gênero, etc.). Em um mesmo país, com um único idioma oficial, a língua em uso sofre alterações, sem, com isso, perder suas características principais, permitindo que todos se entendam. Ou seja: tratar as diferentes formas de falar como erro é incorrer no preconceito linguístico, julgando a fala alheia a partir de uma inadequada generalização de que só existe uma forma de linguagem e, mais, baseando esse julgamento em uma pretensiosa experiência pessoal e de classe. Essa atitude de superioridade à fala do outro é muito comum em relação aos camponeses e às pessoas pobres em geral, o que mostra que a questão não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Em outras palavras, o preconceito linguístico é, na verdade, um preconceito de classe, assim como ser ou não alfabetizado também passou a ser no desenvolvimento das sociedades letradas.

Sem compreender que a linguagem oral não é um estágio inferior da linguagem escrita será:

difícil para nós, do interior do nosso mundo gráfico, reconstruir de forma adequada os universais do pensamento que se expressaram de outras formas; será difícil fugir da tentação de dar a eles um julgamento de valor a partir do alto da ponte em que nos situamos. Foi por não ter conseguido sair desta perspectiva, que Garcilaso de la Vega recriminou secamente os Incas, aos quais hoje aprendemos a associar uma das formas de comunicação gráfica mais exuberantes e multimedias, por não terem nunca chegado a *conocer las letras*. (GNERRE, 1985, p. 23)

O cronista Pero Magalhães Gandavo expressa essa visão ao descrever os indígenas brasileiros, primeiro como se houvesse apenas uma etnia⁶, depois, tendo como critério de julgamento a língua portuguesa escrita:

não tinham as letras 'F, nem L, nem R', não possuindo 'Fé, nem Lei, nem Rei' e vivendo 'desordenadamente'. Essa suposição de uma ausência linguística e de 'ordem' revela, um tanto *avant la lettre*, o ideal de colonização trazido pelas autoridades portuguesas: superar a 'desordem', fazendo obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei. (VILLALTA, 2002, p.332)

No caso dos incas, os colonizadores não foram capazes de compreender que os "quipus", espécie de guirlanda de cordinhas coloridas e entrelaçadas, de fibras vegetais ou animais, eram um importante e complexo sistema de registro, constituído por 14 cores que permitiam até 95 padrões diferentes, que poderiam representar sílabas ou palavras inteiras.⁷ Já os portugueses, desconsideraram toda a riqueza cultural dos povos nativos fazendo uma associação prepotente não só com a sua língua, mas com a forma escrita dessa língua, desconsiderando que a língua oral também se constitui em um complexo sistema de simbolização do mundo.

E ainda hoje há quem desconsidere que as pessoas analfabetas produzem cultura e desconsidere as formas não verbais que elas utilizam para fazer seus registros e leitura do mundo. Esse preconceito foi sendo de tal forma introjetado que educandas e educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acham que falam

⁶ Estima-se que os indígenas brasileiros fossem entre um e cinco milhões em 1500 e falava-se 1.175 línguas indígenas. Desde então, 85% das línguas originárias desapareceram. Levantamentos de 2011 dão conta de que são faladas cerca de apenas 180 línguas (GASPAR, 2011).

⁷ Estudo da antropóloga Sabine Hyland, da Universidade de Saint Andrews (Escócia). (NATGEO, 2018).

errado (especialmente no campo, onde a variedade linguística é ainda mais estigmatizada), não sabem nada, são lentos para aprender e que suas histórias não têm nada a ver com o espaço escolar. Segundo Paulo Freire, esse desprezo por si mesmo:

provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade. (FREIRE, 1980, p. 61)

A maioria já passou pela escola e dela foi excluída, e quando volta é novamente excluída pelo preconceito em relação à sua variedade linguística, sua cultura oral e pelo fato de que, por não saber ler nem escrever, a pessoa é tomada como sem cultura e incapaz de pensar de forma crítica. Como a tradição escolar está baseada na escrita, os educadores, muitas vezes, desconhecem as características próprias da linguagem oral e desconsideram as estruturas mentais com as quais os analfabetos operam a linguagem. Se a escrita, por um lado, facilita possibilita o distanciamento, a análise e a reflexão por meio da simbolização, a classificação e a ordenação espacial simbólica; por outro lado, pode levar à perda de capacidades cognitivas desenvolvidas na oralidade, como os artifícios de memória, como, por exemplo, o ritmo, a música, a repetição, as redundâncias, a rapidez em elaborar respostas e argumentos (ENZENBERGER, 1995).

Na contracorrente de visões preconceituosas não só contra o fenômeno do analfabetismo, mas até mesmo contra a pessoa analfabeta, os movimentos sociais fazem um trabalho de resgate da fala, de empoderamento da linguagem e de recuperação da identidade por meio da valorização da variedade linguística de seus sujeitos. Durante minha pesquisa pude vivenciar militantes fazendo uso da linguagem oral de forma muito mais articulada e argumentada do que um estudante da escola formal. Isso acontece porque o discurso militante é construído no coletivo, em grupos em que se valoriza mais o que é dito do que saber dizer na norma padrão. Um fato relatado por Maria Izabel Grein, da Direção Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Paraná PR⁸, pode ilustrar essa situação. Segundo ela, em um encontro de mulheres do MST, todas eram

⁸ Especialista em Educação do Campo e membro do Setor de Educação do MST. Entrevista realizada pela autora. Entrevista concedida à autora.

encorajadas a falar, contar suas histórias. Uma delas, que se manteve calada quase todo o encontro, resolveu ir à frente e pediu para falar. Acolhida pelas demais, recitou a quadrinha “Batatinha quando nasce...”, e, conforme ia recitando, conta Izabel, seu semblante ia ganhando vida, até que ao final ela deu uma gostosa risada, sendo aplaudida pelo grupo. Nesse momento, ela sentiu-se ouvida, reconhecida e capaz de dizer a sua palavra. Aquela quadrinha da infância a ajudou a resgatar sua identidade por meio da palavra viva, que é:

diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. (FREIRE, 2014a, p. 28)

Nos movimentos sociais, a linguagem é esse espaço vivo, um espaço de mobilização, de lutas e de transformação. “Na instituição política não se trata de apropriar-se da linguagem. Trata-se de constituir-se na linguagem” (PEREIRA, 1998, p. 43). Por isso, valoriza-se o conhecimento construído da prática social, mediada pela linguagem oral:

Por exemplo, se o militante não ‘fala bem’, mas sua fala tem traços da retórica persuasiva, investe-se na ‘fala de efeito’ que acaba revertendo à instituição sob a forma de capital simbólico resultante da mobilização, da adesão à instituição, condição essencial à sua manutenção/existência. A formação dá-se por uma prática exercitada gradativamente: correção do padrão da linguagem, avaliação dos efeitos de persuasão, avaliação da adesão pelo efeito retórico do discurso. A instituição política se funda no poder advindo da relação indivíduo/coletivo. (PEREIRA, 1998, p. 48)

Ao garantir a palavra a todas e todos os militantes, os movimentos sociais fazem uma revalorização da oralidade. Ao contrário, a visão elitista reforça que quem domina a escrita é quem domina a fala, fazendo da posse de ambas um instrumento de silenciamento e poder. Faundez chama a atenção sobre a necessidade de se combater essa forma de dominação:

(...) é muito difícil desfazer-se do hábito de dominação, tanto para os que o praticam quanto para aqueles que o sofrem. Uns e outros são 'apanhados' por um hábito que praticam e aceitam inconscientemente. Uma tomada de consciência desse modo de agir e se relacionar com os outros não é suficiente. É necessário, para instaurar um novo modo de relações, um questionamento constante, e não apenas em nível da teoria, mas da própria prática. Desfazer-se dessa prática de dominação não é difícil apenas para os animadores populares, mas também para os próprios dirigentes. Ela entrava a marcha progressiva do povo em direção à participação progressiva de todos os seus elementos. Daí a necessidade de valorizar a cultura oral para se encontrar, confrontando-a com a cultura escrita, uma solução para os problemas que afetam diretamente os participantes do processo de alfabetização. (FAUNDEZ, 1989, p. 32)

Ao interagir no mundo tendo como base a linguagem oral, os analfabetos desenvolvem uma forma de pensamento mais atrelada a elementos da prática e da tradição oral, e essa vivência contém informações, experiências, valores e gostos (ENZENBERGER, 1995). Trata-se de um arsenal de informações vindas da cultura popular e do trabalho. O psicólogo russo A.R. Luria explica que é na medida em que os seres humanos interagem uns com os outros que sua consciência e seu conhecimento do mundo são produzidos. Por isso, ter ou não acesso à escrita leva a diferentes formas de pensamento (LURIA, 1988). Nos anos de 1931 e 1932, ele realizou, na Ásia Central, no Uzbequistão, uma pesquisa em que apresentou alguns dados interessantes para a compreensão da vinculação entre pensamento e linguagem, apontando algumas questões importantes para a reflexão sobre a aprendizagem da linguagem escrita. Observou de que forma a apropriação de conteúdos diferentes daqueles da prática social da região eram compreendidos a partir dos referenciais daquelas pessoas; também observou de que forma essa apropriação modificava a compreensão das pessoas sobre o seu cotidiano. Tendo como pressuposto básico que o pensamento possui bases sociais e não meramente biológicas, Luria procurou compreender o funcionamento do pensamento classificatório, realizando sua pesquisa com dois grupos:

- a) um, de analfabetos que viviam em vilas rurais;
- b) outro, de sujeitos já envolvidos na vida urbana e com alguma escolarização.

Percebeu que o primeiro grupo realizava classificações de maneira idiossincrática. Somente a classificação baseada na experiência parecia adequada, e um atributo isolado de um conjunto servia para generalizações. Em relação à compreensão de silogismos, constatou que os sujeitos desse grupo não eram capazes de perceber a relação lógica entre suas partes, tomando cada sentença

isoladamente. A premissa dada era, via de regra, ignorada e substituída por um fato do próprio conhecimento prático. Já os sujeitos do segundo grupo misturavam modos teóricos e práticos de generalizações, sendo capazes de acompanhar a lógica dos silogismos, independente de sua correlação com sua experiência concreta. Nesse sentido, é possível dizer que a função primária da linguagem muda na medida em que aumenta a experiência escolar, e a linguagem deixa de ser apenas codificadora do mundo e passa a ser a própria forma pela qual o sujeito procura estabelecer inter-relações entre as coisas do mundo. Segundo o pesquisador russo, ocorrem mudanças nas formas práticas de atividades, reorganizadas a partir da escolarização. O sujeito deixa de ter uma relação apenas empírica com a realidade, e pode, a partir da palavra, construir generalizações e abstrações (LURIA, 1988).

Não se trata de valorar uma ou outra forma de pensamento, mas levar em conta que, em uma sociedade urbana e letrada, dominar a linguagem escrita significa obter formas de pensamento que podem oferecer estratégias de compreensão para as relações nela estabelecidas. Não se trata, ao contrário, de querer justificar o confinamento do homem do campo a uma cultura que aparentemente dá conta de sua realidade. Afinal, a questão não é meramente geográfica, mas temporal, na medida em que a distinção entre zona rural e urbana é cada vez mais tênue e um novo paradigma se estabelece: as relações capitalistas e a modernidade exigem também do trabalhador rural a capacitação técnica, que passa pela sua capacidade de ler e escrever.

Ao contrário de quem atribui valores diferentes à cultura popular e à cultura erudita, considerando a primeira inferior à segunda, Alfredo Bosi (1996) define cultura como um conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar, de uma dada formação social, o que significa dizer que é mera questão de dominação querer adjetivar e valorar uma cultura em detrimento de outra, baseando-se em uma visão etnocêntrica e colonizadora. Essa forma de ver o analfabeto leva a uma educação na perspectiva da extensão, o que implica no que Paulo Freire chama de invasão cultural, pois está baseada na dominação, na transmissão, na superioridade sobre a inferioridade, promovendo atitudes de domesticação e adestramento:

Nesse tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há lugar realmente para o diálogo. E é nessas relações rígidas e verticais que se vem construindo historicamente a consciência camponesa, como oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer. (FREIRE, 1983, p. 48)

Submetidos a esse antidiálogo, muitos educandos da EJA são tomados pelo mutismo, pelo silêncio subserviente aos saberes escolares. Um silêncio também de resistência à invasão cultural, confundida, por muitos, como falta do que dizer ou com passividade. As políticas públicas, muitas vezes, justificam-se a partir dessa visão, atribuindo ao analfabeto o subdesenvolvimento do país, pois ele não estaria apto à cidadania nas sociedades urbanas e industriais, cada vez mais sustentadas na ciência e na tecnologia. A origem dessa acepção está também em uma ideia de cultura entendida em uma perspectiva elitista:

Povo e analfabetismo caminham lado a lado nas representações veiculadas cotidianamente em diversos espaços. Mas, que significados emergem em nossas representações quando pronunciamos ou ouvimos a palavra popular? Folclore, alma do povo, primitivismo, artesanato, por um lado; movimentos sociais, luta, perigo, por outro. Provavelmente nessas expressões estão os principais sentidos atribuídos ao termo. Talvez por isso, muitas vezes associemos o analfabetismo à ingenuidade, ao atraso, à pureza; ou falta de controle social sobre si, à desordem social, à marginalidade. (GALVÃO; DI PIETRO, 2007, p. 90)

A visão elitista de cultura desconsidera que cada grupo social possui rica experiência de vida, vinculada ao seu trabalho e ao seu cotidiano e possui uma forma de pensamento mais atrelada a elementos da prática e da tradição oral, e essa vivência contém informações, experiências, valores e gostos.

A partir da década de 1930, outro termo é agregado à palavra analfabetismo: analfabetismo funcional. Esse conceito foi criado nos EUA, pelo exército norte-americano, durante a Segunda Guerra, para indicar a capacidade dos soldados de entender as instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1986). A funcionalidade da alfabetização foi um termo aprovado oficialmente na Confederação Geral da UNESCO, em 1978. Compreende como a habilidade de uma pessoa:

(...) se engajar em todas aquelas atividades em que a alfabetização é exigida para o funcionamento eficaz de seu grupo e comunidade e também para permitir a ele ou a ela continuar a usar a leitura, a escrita e cálculos para seu próprio desenvolvimento, bem como da comunidade. (UNESCO, 2006, p. 22)

Passa-se a ter duas noções: uma associada à determinada quantidade de anos na escola; outra associada ao vínculo entre alfabetização e capacitação profissional:

uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. (UNESCO, 2006, p. 22)

A extensão desse conceito reforça a ideia de analfabetismo como falta de condições de a pessoa transitar com competência na sociedade urbana, industrial e letrada e coloca na própria pessoa analfabeta a responsabilidade por essa condição e a superação dela. Outro problema desse conceito é levantado por Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), ao afirmarem que:

o próprio termo analfabetismo funcional é incompatível com uma visão mais atualizada de letramento, pois é difícil sustentar a ideia de que as pessoas retenham habilidades 'não-funcionais', ou seja, que não tenham nenhum uso ou significado para elas. (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 8)

Os trabalhos de Paulo Freire, no final dos anos de 1950 e início dos anos 1960, trouxeram a alfabetização para além das questões meramente funcionais. Para ele, estar alfabetizado implica, além do domínio do sistema alfabético, a prática ativa e criadora da leitura e da escrita, e mais: a partir das discussões coletivas e da troca de saberes empíricos e científicos o surgimento de um conhecimento crítico e profundo da realidade. Esse processo foi chamado por Freire de conscientização, e, sem ela, não há alfabetização. Trata-se de compreender que a alfabetização linguística não se dissocia da alfabetização política. Como explica Faundez:

O conceito de alfabetização já não pode ser considerado como o simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada. Sem dúvida seus limites se ampliaram pelas exigências históricas – entre outras causas – Dos povos que têm de incorporar grandes massas na participação ativa da criação e recriação da sociedade. (FAUNDEZ, 1989, p. 59)

Nesse sentido, talvez, mais do que formar os analfabetos funcionais, o *bê-a-bá* das cartilhas forme analfabetos políticos. Por isso, a pedagogia freireana é tão colada aos movimentos sociais, na medida em que a alfabetização não se desvincula da conscientização, caso contrário se converte em “alfabetização estéril” (FREIRE, 1980, p. 48).

Na década de 1990, tendo em vista o impacto que a escrita passou a ter na sociedade contemporânea em todas as esferas da atividade humana e em diferentes tecnologias, Magda Soares trouxe para o Brasil o conceito de letramento, a partir do termo inglês *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo). Ela explica que a alfabetização está relacionada ao processo inicial de domínio da linguagem escrita, à compreensão do sistema alfabético; já o letramento é o domínio das habilidades de uso social da leitura e da escrita. Porém, é importante compreender que há simultaneidade e interdependência entre os dois processos. Ou seja, estar alfabetizado é ser capaz de:

não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania.(SOARES, 1999, p. 39)

Segundo Leda Tfouni (1995), a alfabetização está mais relacionada à individualidade da pessoa ou dos grupos de pessoas envolvidas na aprendizagem de habilidades para a leitura e a escrita; o letramento contempla as dimensões sociais e discursivas de uma sociedade letrada, sendo capaz de provocar transformações de ordem social, cultural e psicológica. Nessa mesma direção, Ângela Kleiman afirma:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p. 20)

Paulo Freire, mesmo não usando o termo, está em consonância com o conceito de letramento, uma vez que entende que o processo de aquisição da escrita não é individual nem mecânico, mas se dá em contextos significativos, dialógicos e socioculturais, pois:

“ler implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto, da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p.21).

No romance *Quarup*, de Antonio Callado, há uma cena que descreve um Círculo de Cultura e pode exemplificar como Paulo Freire antecipou a ideia de alfabetizar letrando, sendo a base da sua metodologia o diálogo, o reconhecimento e a troca dos saberes socialmente construídos, e, indo além, afirmando o caráter conscientizador da alfabetização:

A salinha escura. O projetor jorrando luz na parede caiada, na mão de Francisca que mudava um slide, no cabelo de Francisca. A luz do projetor de volta para a parede acendendo a cara dos camponeses. Repetindo por fora o trabalho de escultura que as palavras faziam por dentro.

- Cla. Disse o camponês.
- Classe, clamor, disse Francisca.
- Cle.
- Clemência.
- Clima.
- Clu.
- Clube.

Francisca tirou um slide de fora da série. A palavra de duas letras, mas grande na parede. Vários camponeses leram juntos:

– Eu.

Outro slide e disseram:

– Re.

– Pensem em classe e clamor – disse Francisca enquanto colocava o slide com o pronome e o verbo.

– Eu re – disse um camponês.

– Eu remo – disse um outro.

– Eu clamo – disse o outro.

– Eu sei professora, eu sei, Dona Francisca. EU RECLAMO!

Mesmo agora, já habituado a assistir e a ensinar ele próprio, Nando sentia olhos cheios d’água quando diante de um camponês uma coisa ou ação virava palavra. A criança tantas vezes vai fazer a coisa a comando da palavra. Para aqueles camponeses tudo já existia, menos a palavra.

– De – disse um camponês.

– Cla – disseram todos.

– Ra – disse um camponês.

– Declaração! Disse outro.

Como se visse entrar num alçapão um pássaro palpitante, pensou Nando. E lembrou dos possantes dentes alvos e quadrados do padre Gonçalo quando riu da emoção de Nando ao assistir sua primeira aula. “É o porre do verbo, Seu Nando”.

– Reclamar vocês todos sabem o que é – disse Francisca.

Os camponeses riram. (CALLADO, 1996, p. 383-384)

A despeito dessas discussões, o fato é que ainda hoje a concepção de que o analfabetismo é responsável pelo não desenvolvimento do indivíduo e pelo subdesenvolvimento da nação é ainda muito marcada nos dados e análises sobre o analfabetismo. Essa visão foi historicamente reforçada por alguns intelectuais, como podemos observar na afirmação do físico e Ministro da Educação José Goldemberg, durante o governo Fernando Collor de Mello⁹, que disse, ao Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, de 2 de outubro de 1991, que:

O analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um lugar bom, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (JORNAL DO BRASIL, 1991)

Parece que todos, seja lá qual seja a formação, são especialistas em educação, sendo ela tratada em estudos acadêmicos das mais diferentes áreas do conhecimento, estatísticas da economia, pareceres médicos higienistas e sanitaristas, legisladores e engenheiros (como foi na década de 1920, por João Luderitz). Isso, mais o fato de que há educadores alinhados à elitização do ensino, ajuda a consolidar visões preconceituosas sobre trabalhadores, pessoas pobres, muitas delas do mundo rural, assim como sobre as pessoas negras e sobre os analfabetos. Esse discurso preconceituoso, reforçado pelas políticas públicas, pela mídia e pela própria escola, desloca a centralidade da questão, que são os problemas econômicos e sociais, a injusta concentração de renda, a política neoliberal à qual estamos submetidos e impõe ao analfabeto a responsabilidade pelos problemas estruturais e sociais do país.

⁹ Eleito presidente do Brasil em 1990, renunciou em 1992, depois de sofrer o *impeachment*, acusado de corrupção. O movimento conhecido como Caras Pintadas (pelo fato dos jovens pintarem o rosto com as cores da bandeira nacional em forma de protesto contra a falta de ética na política) foi fundamental nesse processo. Entre os manifestantes havia um enorme número de estudantes secundaristas e universitários, apoiados por entidades representativas da sociedade civil. Utilizando como hinos canções de protesto que foram compostas durante o Regime Militar como *Alegria*, *Alegria* e *Pra dizer que não falei das flores*, agitavam faixas e cartazes com os dizeres “*Fora Collor!*” e “*Abaixo a Corrupção*”.

O que minha pesquisa observacional mostrou é que as discussões e formações no MST levam em consideração essas questões históricas, culturais e linguísticas relativas ao analfabetismo, e, mesmo resgatando e valorizando a oralidade, o Movimento reconhece a importância em ler e escrever em uma sociedade letrada como condição de autonomia e emancipação. A compreensão de que fala e escrita são formas específicas de linguagem, leva à busca de uma metodologia em que aprender a ler e a escrever deixa de significar desaprender a própria variedade linguística. Em uma das formações em que fui docente, uma educadora fez a seguinte provocação: “Queremos ensinar a ler e a escrever certo as palavras, mas queremos que nosso povo tenha orgulho de ser camponês, o que inclui ter orgulho do seu jeito de falar, de usar seu chinelo de dedo, seu lenço e chapéu. Tenha orgulho da sua cultura e a preserve”. Esse é um exemplo de como trabalhar com a alfabetização no MST é algo muito mais complexo do que tratar de passos da alfabetização e de que o aporte na fundamentação da pedagogia de Paulo Freire é essencial.

As pesquisas e dados estatísticos sobre o analfabetismo também vão ajudando a construir e a reforçar conceitos e preconceitos. Um desses conceitos é o fato de os dados parecerem neutros, isentos de intenções. O grande escritor Machado de Assis, em crônica de 1876, pensava assim:

Gosto dos algarismos, porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelo seu nome, às vezes um nome feio, mas não havendo outro, não o escolhem. São sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para frases; o algarismo não tem frases nem retórica.

_ Quando uma Constituição livre pôs nas mãos de um povo seu destino, força é que este povo caminhe para o futuro com as bandeiras do progresso desfraldadas. A soberania nacional reside nas Câmaras; as Câmaras são a representação nacional. A opinião pública deste país é o magistrado último, o supremo tribunal dos homens e das coisas. Peço à nação que decida entre mim e o Sr. Fidélis Teles de Meireles Queles; ela possui nas mãos o direito a todos superior a todos os direitos. A isto responderá o algarismo com a maior simplicidade: _ A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles; é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha – por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (ASSIS, 2003, p. 116)

Porém, diferente do que pensava Machado de Assis, os algarismos não são “sinceros, francos, ingênuos” e possuem, sim, retórica. Os números são usados nos

discursos da prática social na forma de dados e estatísticas e, como discursos, não podem ser vistos desligados de seu vínculo histórico e social, das posições políticas e ideológicas, das visões de mundo de quem os realiza. Portanto, os dados obtidos nas diferentes pesquisas sobre analfabetismo revelam diferentes conceitos sobre esse tema e intenções desde sua concepção e realização até sua divulgação. De acordo com Magda Soares:

(...) até os anos 40 do século passado, os questionários do censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de 'ler e escrever um bilhete simples', o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização. Já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. Essa ampliação do conceito se revela mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a 4ª série do Ensino Fundamental), o que traz implícita, a ideia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja, a definição de índices de analfabetismo funcional utilizando-se como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como 'saber ler e escrever' ou 'saber ler um bilhete simples', e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização. (SOARES, 2003, p. 10)

Como mostrou Soares, um dos problemas implícitos nas estatísticas sobre a alfabetização é o fato de que as respostas são obtidas por manifestações autodeclaratórias. Há pessoas que se declaram como não-alfabetizadas baseadas na imagem que têm de si mesmas, muitas vezes a partir da ideia de que ler com dificuldade e pouco escrever são sinais de analfabetismo. O oposto também pode acontecer, a pessoa pode se autodeclarar alfabetizada tendo em vista a discriminação que analfabetismo provoca, ocultando sua condição de pessoa analfabeta, até porque, em um mercado de trabalho cada vez mais excludente, assumir-se analfabeto pode significar ser colocado de fora desse mercado.

Também a forma de analisar e publicizar os dados das pesquisas impacta na forma como as pessoas irão compreender o tema. E a mídia sabe como fazer isso, pois, alinhada aos interesses da classe dominante, diz de forma parcial e deixa de dizer. Por exemplo, em 2008, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

(PNAD, 2008) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou os dados da taxa de analfabetismo brasileiro, da população de 15 ou mais anos, que passou de 10,1% em 2007 para 10,0% em 2008. A divulgação na forma de percentual, de certa forma, escondeu o volume de pessoas que essa porcentagem representava. Em outras palavras, dizer que havia 10% de analfabetos sem dizer que o índice definido pela UNESCO para um território ser considerado livre do analfabetismo é de 4% poderia amaciar a gravidade desse índice. Ou ainda: dar o número de pessoas no lugar do percentual, dizendo que em 2008 eram 14,2 milhões de pessoas analfabetas poderia representar de forma mais concreta o real número de pessoas analfabetas no país.

Outro exemplo está na forma como a pesquisa do PNAD, 2012, sobre as taxas de analfabetismo, foi anunciada em diferentes meios de comunicação, como veremos a seguir.

Portal do MEC, setembro de 2013: Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos

O analfabetismo de jovens e adultos vem sendo reduzido no Brasil passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Essa redução é ainda mais intensa no Norte e Nordeste, onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do país. Na faixa de 15 a 19 anos, a Pnad de 2012 registra taxa de analfabetismo de 1,2%, muito inferior à média geral, o que demonstra a efetividade das políticas em curso para a educação básica.

Ao longo da última década, o Ministério da Educação construiu uma política sistêmica de enfrentamento do analfabetismo. O programa Brasil Alfabetizado é uma ação do governo federal desenvolvida em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. O programa garante recursos suplementares para a formação dos alfabetizadores; aquisição e produção de material pedagógico; alimentação escolar e transporte dos alfabetizandos. Prevê, ainda, bolsas para alfabetizadores e coordenadores voluntários do programa.

Entre 2008 e 2012, 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Brasil Alfabetizado, o que representou investimento de R\$ 1,4 bilhão. (BRASIL, 2014)

O texto institucional, publicado no Portal do MEC, usa os dados referentes aos 8 primeiros anos da gestão do Presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), evidenciando, já na manchete, a queda nas taxas de analfabetismo. No primeiro parágrafo, os dados mostram a positividade dessa queda e também servem para comprovar “a efetividade das políticas em curso para a educação básica”, ou seja, faz um autoelogio. O segundo parágrafo explica o sucesso da queda nas taxas via o Programa Brasil Alfabetizado, e o último parágrafo apresenta o investimento

(R\$ 1,4 bilhão) como forma de afirmar que o governo vinha se preocupando com sucesso na alfabetização de jovens e adultos.

Na reportagem a seguir, veiculada pelo telejornal Bom Dia Brasil, da Rede Globo, a ênfase maior é no alto índice de analfabetos e na permanência dessa situação. Isso já se mostra na manchete com o advérbio “ainda”. No corpo do texto, o advérbio “apesar” também reforça a ideia de que o país não está tendo sucesso na erradicação do analfabetismo. É importante notar que a reportagem se refere ao número de analfabetos funcionais (27%), e não apenas ao número de analfabetos, mas chama a todos de analfabetos, generalizando e intensificando o problema:

Reportagem do Bom Dia Brasil, Globo, fevereiro de 2016: *Analfabetismo ainda atinge 27% dos brasileiros e desafios são grandes*

Apesar dos avanços nos últimos anos, o desafio da alfabetização vai muito além de assinar o nome. Um deles é levar de volta alunos para a escola.

Para muitos brasileiros, a volta às aulas tem um significado ainda mais importante. Hoje, 27% dos brasileiros não sabem ler, nem escrever e muitos mal conhecem o significado das palavras. E um dos desafios é levar de volta alunos para a sala de aula. Jovens e adultos que vivem realidades muito diferentes e que precisam ser incluídos. Um levantamento do Instituto Paulo Montenegro em parceria com o Ibope acompanha a redução do analfabetismo e chama atenção para os brasileiros que estudam até oito anos e, mesmo assim, têm dificuldades de entender o que é uma ironia e diferenciar notícia de opinião. (GLOBO, 2017)

O jornal *Valor Econômico* noticiou o seguinte:

Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos, aponta Pnad

O Brasil ainda tem 12,9 milhões de analfabetos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada nesta sexta-feira pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A taxa de analfabetos vem caindo na última década, mas o recuo é lento. Em 2005, 11,1% das pessoas com mais de 15 anos não sabiam ler e escrever. Dez anos depois, essa proporção caiu para 8%, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (VALOR ECONÔMICO, 2016)

O analfabetismo ser pauta do *Valor Econômico* indica como esse tema está relacionado, para o capitalismo, ao mercado de trabalho. Na manchete, a ênfase está no número de analfabetos e não se faz referência à queda nas taxas. No corpo do texto, o jornal afirma que o “recuo é lento”, e faz essa análise a partir de um período de 10 anos, mostrando que a queda foi de 3%. Tendo em vista o perfil do leitor desse jornal, pode-se imaginar que a preocupação é com a falta de

qualificação do trabalhador, sendo o analfabeto visto como incapaz para atender as demandas dos diferentes setores.

Em síntese: os mesmos dados podem ser tratados de formas diferentes de acordo com as intenções de quem os divulga, pois a linguagem é ação, transformação, um trabalho simbólico em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc” (ORLANDI, 1998, p.17). Entre o que se diz e o que não se diz há relações de poder que envolvem escolhas ideológicas e políticas entre aquele que diz e a quem o que é dito é destinado.

O Índice Nacional de Alfabetismo Funcional - Inaf¹⁰ - representou um avanço importante na qualidade das pesquisas sobre analfabetismo. Idealizado em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, com o apoio do IBOPE Inteligência, essa pesquisa é embasada na Linguística contemporânea e tem como objetivo mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano, por meio de testes, com itens que envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). Além do teste, aplica-se um questionário que aborda as características sócio-demográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que as pessoas realizam em seu dia a dia.

Muda-se o foco que até então estava no que a pessoa não sabia sobre a linguagem escrita e a abordagem passa a se centrar nos indicadores de alfabetismo, com o objetivo de:

oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas mensuradas, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017)

¹⁰Entre 2001 e 2005, foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas, ou seja, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). Em 2006, o indicador passou por mudanças metodológicas, incorporando a TRI (Teoria de Resposta ao Item). A partir da edição de 2007, o Inaf passou a medir simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento. Seguiram-se as de 2009, 2011 e 2015. A última pesquisa até o término desta tese foi em 2018 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2017).

O Inaf 2011/2012 definiu quatro níveis de alfabetismo, em duas categorias:

a) ANALFABETOS FUNCIONAIS

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

b) FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Como mostram os dados, apenas 1 em cada 4 brasileiros dominava plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. A proporção dos que atingiam um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, desde a primeira pesquisa até 2011-2012, em torno de 25%:

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DO INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS (%)

	2001/2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	2002						

Fonte: INAF, 2012

Outro dado alarmante (porém não surpreendente) foi o de que a universalização do acesso à escolarização não resultou na melhoria dos dados, especialmente da pós-alfabetização, pois, se o número de brasileiros com ensino médio ou superior cresceu em quase 30 milhões na década 2000-2010 (Tabela 2), esses avanços no nível de escolaridade não corresponderam a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática (Tabela 3).

TABELA 2 – ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS NO BRASIL / IBGE

Escolaridade	Censo		PNAD	
Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%	11.766.782
Ensino Fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino Fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino Médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883
TOTAL	100%	108.665.519	100%	130.742.024

Fonte: Fonte: INAF, 2012

TABELA 3 – NÍVEL DE ALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS (%) 2011-2012

	Até Ensino Fund.I		Ensino Fund.II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96
BASE	797	536	555	476	481	701	167	289

Fonte: INAF, 2012

Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo foram classificadas como plenamente alfabetizadas. Esse é um dado que precisa ser levado em conta na organização dos cursos superiores, pois impacta na condição de compreensão que os alunos têm de interagir com os textos acadêmicos e, conseqüentemente, impacta em sua formação. No caso das Licenciaturas, será necessário romper com o círculo vicioso de formar professores com dificuldades para ler escrever que irão para a escola básica ensinar a ler e a escrever.

O INAF, que analisa o período de uma década, de 2001 a 2011, revelou que um em cada quatro brasileiros que cursavam ou cursaram até o ensino fundamental II ainda estavam classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período. Ou seja: não basta universalizar a escola. É necessário que a educação seja de fato prioridade não apenas em discursos e boas intenções, mas em investimentos de fato, tanto nas questões estruturais como na formação docente. É o que Vera Masagão, coordenadora geral da Ação Educativa, afirma:

os dados do INAF mostram que a chegada de novos estratos sociais às etapas educacionais mais elevadas vem, muitas vezes, acompanhada da falta de condições adequadas para que estes estratos alcancem os níveis mais altos de alfabetismo, o que reforça a necessidade de uma nova qualidade para a educação escolar, em especial nos sistemas públicos de ensino. (AÇÃO EDUCATIVA, 2017)

Em 2016, o INAF apresenta o *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*, ampliando as análises anteriores porque identifica:

os grupos de alfabetismo nos diferentes setores econômicos, posições hierárquicas e funções, evidenciando características da força de trabalho no país e sugerindo enfoques para novas investigações que permitam estimar seu impacto e identificar caminhos para promover avanços efetivos, em espaços e tempos compatíveis com a urgência que os dados evidenciam. (INAF, 2016, p. 5)

Nesse estudo, a escala de proficiência foi reorganizada da seguinte maneira:

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Rudimentar - Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função.

Elementar - Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência)

Intermediário - Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.

Proficiente - Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Foram entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, sendo que as mulheres correspondem a 52% e os homens 48% da população pesquisada. 44% declararam estar cursando ou ter cursado até o ensino fundamental, 40% o ensino médio e apenas 17% a educação superior. Como se vê, nem 50% da população estava tendo maior acesso à Educação Básica completa e nem 20% tinha acesso ao ensino superior. Ou seja, mesmo depois das políticas de cotas¹¹, do incentivo de bolsas

¹¹ A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Dentro desses 50% há uma outra divisão: aqueles que possuem uma renda per capita abaixo de um salário e meio e aqueles que estão abaixo. Em cada uma dessas subdivisões, uma certa porcentagem das vagas será destinada apenas para pretos, pardos e indígenas.

como PROUNI¹², expansão das universidades públicas por meio do REUNI¹³, o ensino superior continuava acessível a poucos.

A pesquisa mostrou que 22% estavam em trabalhos e profissões no comércio, 10% em serviços domésticos, 10% na indústria extrativista e de transformação, 10% na construção civil e 8% na agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, tradicionalmente setores que demandam uso intensivo de mão de obra com menores exigências de qualificações profissionais.

A população pesquisada estava assim distribuída de acordo com o nível de proficiência de leitura e escrita:

Analfabeto 4%

Rudimentar 23%

Elementar 42%

Intermediário 23%

Proficiente 8%

Esses níveis podem ser divididos em 2 categorias:

27% de analfabetos funcionais (analfabeto + rudimentar)

73% alfabetizados funcionalmente (elementar, intermediário e proficiente)

No grupo de analfabeto e rudimentar, predominam aquelas pessoas dedicadas a serviços domésticos, comércio, construção ou a atividades ligadas à agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura. Setores de maiores exigências em termos de qualificações profissionais de seus trabalhadores aparecem nos grupos intermediário e proficiente, ou seja, na condição de funcionalmente alfabetizadas. São os profissionais ligados à educação (56%), informação, comunicação e artes (53%) e administração pública, defesa e seguridade social (53%).

Estão no grupo de proficiente os seguintes setores: administração pública e concessionárias de serviços (12%), informação e artes (25%) e o setor de educação

¹² Programa Universidade para Todos, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

¹³ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, promovendo a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

(16%). O setor industrial registra 2% na condição de analfabetos e 21% de pessoas no grupo rudimentar de alfabetismo. Nos serviços domésticos, 9% eram analfabetos e 33% estavam no grupo rudimentar, indicando que 42% dos trabalhadores do setor podem ser considerados analfabetos funcionais. Apenas 1% dos trabalhadores em serviços domésticos estava no nível de proficiente.

Enquanto os empregados no setor público e privado e também empresários/empreendedores possuem menos de 20% de analfabetos funcionais, os trabalhadores de setores como produção rural e serviço doméstico apresentam altos índices de pessoas na condição de analfabetismo funcional e analfabetismo, 69% e 44%, respectivamente.

Em 2018, o INAF realizou outra pesquisa, com 2002 pessoas, entre 15 e 64 anos, de zonas rurais e urbanas. Essa pesquisa mostrou que a situação de analfabetismo e de alfabetismo se manteve estagnada (INAF, 2018):

8% analfabetos

34% elementares

25% intermediários

12% proeficientes

Total de analfabetos funcionais: 29%

Total de funcionalmente alfabetizados: 71%

De acordo com o PNAD, 2012, a maioria da população de analfabetos estava na área rural¹⁴. A taxa de analfabetismo nesses locais chegava a 19%. Municípios com maior concentração de terra apresentavam os menores índices de Desenvolvimento Humano e aqueles com a menor concentração tinham os melhores indicadores sociais. Kátia Maia, diretora executiva da Oxfam Brasil, uma ONG que atua no país desde os anos 1950, explicou que a concentração de terra gera desigualdade em todos os setores vinculados à produção da terra:

Quanto maior a concentração de terra, maior a concentração de investimento, de maquinário, que vai se expandindo para diferentes setores. A modernização da agricultura não demonstrou melhora na condição de vida da população. Números preliminares mostram que os municípios com maior concentração têm nível maior de pobreza. (AGÊNCIA BRASIL, 2016)

¹⁴ Apesar de as taxas de analfabetismo no campo serem superiores às taxas na cidade (segundo o do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2010, a taxa de analfabetismo de jovens e adultos no meio rural era de 23,2%), segundo o MST, nos últimos dez anos, mais de 37 mil escolas rurais foram fechadas. Elas estão sendo substituídas por transportes escolares para levar os estudantes às escolas urbanas (PULSAR, 2015).

Ainda de acordo com Katia Maia:

Quando olhamos para a América Latina, onde atuamos há mais de 50 anos, no estudo específico do Brasil percebemos que o tema da terra é a expressão máxima da desigualdade. Porque se tem 1% de propriedade controlando 50% da área rural da região. É um número muito forte quando se pensa na importância da terra para o desenvolvimento de um país. Quando se fala de terra se fala de pessoas, de controle de recursos naturais, de desenvolvimento econômico, social, da questão cultural. A terra expressa muito o que é uma sociedade e a América Latina é a região com maior desigualdade na concentração de terra no mundo. E um olhar sobre o Brasil mostra que ele tem 0,95 % de propriedades rurais controlando 45% de nossa área rural. São números que expressam a que ponto chegou a desigualdade no nosso país. (AGÊNCIA BRASIL, 2016)

O PNAD 2012 mostrou também que a região Nordeste concentrava as maiores taxas de analfabetismo, sendo a mais alta em Alagoas, 19,66%. O Maranhão aparecia na sequência, com índice de 18,76% da população com mais de 10 anos analfabeta; mais da metade (55,7%) da população com mais de 60 anos era analfabeta; entre os brasileiros com idade entre 50 e 59 anos, o índice total de analfabetismo era de 11,78%. Esses dados alertam para o fato da ampliação das faixas etárias, ou seja, é necessário pensar a educação de jovens, adultos e também dos idosos. Como veremos mais adiante, o MST fará parcerias com alguns Estados e Municípios nordestinos, coordenando campanhas de alfabetização de jovens e adultos.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁵ usa as taxas de analfabetismo como um dos critérios para classificar os países pelo seu grau de “desenvolvimento humano” entre os países desenvolvidos (desenvolvimento humano muito alto), em desenvolvimentos (desenvolvimento humano médio e alto) e subdesenvolvidos (desenvolvimento humano baixo):

- Grau de escolaridade: média de anos de estudo da população adulta e expectativa de vida escolar, ou tempo que uma criança ficará matriculada.
- Renda: Renda Nacional Bruta (RNB) per capita, baseada na paridade de poder de compra dos habitantes. Esse item tinha por base o PIB (Produto Interno Bruto) per capita, no entanto, a partir de 2010, ele foi substituído pela Renda Nacional Bruta

¹⁵ O índice foi desenvolvido em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbubul Haq. O IDH é um índice que serve de comparação entre os países, com objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população (PNUD, 2018).

(RNB) per capita, que avalia praticamente os mesmos aspectos que o PIB, no entanto, a RNB também considera os recursos financeiros oriundos do exterior.

- Nível de saúde: baseia-se na expectativa de vida da população; reflete as condições de saúde e dos serviços de saneamento ambiental.

De acordo com dados do PNUD¹⁶/2016, o IDH do Brasil era 0,754 (79º entre 188 países). Havia aspectos que faziam nosso IDH subir, como a expectativa de vida, que vinha aumentando. Mas as muitas deficiências no sistema educacional contribuíram para a nossa baixa posição.¹⁷

Entre essas deficiências estão o histórico processo de exclusão e de evasão escolar. O Brasil poderia receber um prêmio pela sua capacidade de deixar crianças fora da escola. A pesquisa do Professor Renato Perim Colistete elucida essa questão. Sua tese é de que a excessiva concentração de poder é a causa da incapacidade nacional de colocar crianças na escola. Segundo ele:

Em 1870, estima-se que no país apenas 6% dos meninos e meninas entre 5 e 14 anos frequentassem os bancos escolares. Meio século mais tarde, o número de matrículas ainda representava apenas 15% do total de crianças em idade escolar – naquele mesmo ano, 1920, México, Colômbia e Guatemala já haviam colocado entre 20% e 25% de suas crianças em sala de aula. O retrato do nosso atraso educacional melhora muito pouco (quase nada, na verdade) quando, no século XIX, se exclui das estatísticas a população escrava – grupo que estava alijado da possibilidade de receber educação formal. Ainda que livre, a massa de trabalhadores pobres também se via impedida de ter acesso aos bancos escolares. Só no final do século XX o país conseguiria repetir a margem alcançada pelos Estados Unidos em 1900, e afinal colocar quase todas as crianças na escola. (REVISTA PIAUÍ, 2017, p. 32)

E essa competência em manter crianças fora da escola permanece até a atualidade. Segundo dados do PNAD, em 2009, cerca de 3,7 milhões de meninos e meninas entre quatro e 17 anos de idade estavam fora da escola.¹⁸ Um a cada

¹⁶ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, órgão da ONU.

¹⁷ Não se trata de desconsiderar os dados sobre a escolaridade e negar que eles são importantes para a definição de políticas públicas. O que quero mostrar é que dados estatísticos, sem a devida análise histórica, econômica, política, filosófica, social, acabam por reforçar o preconceito contra o analfabeto.

¹⁸ Muitos são os fatores que cooperam para a evasão escolar e podem ser provocados dentro da própria escola, como a repetência escolar motivada muitas vezes pela falta de uma didática adequada por parte dos professores e pelas condições precárias na estrutura física da escola, muitas vezes esquecida pelos governantes federais, estaduais e municipais. Dificuldades de acesso à própria instituição de ensino; a inexistência de transporte público para conduzir o estudante até a escola; espaço físico sem mobiliário e material didático básico; e falta de merenda escolar são outros aspectos que podem ser decisivos para manter o estudante dentro da sala de aula.

quatro alunos que iniciava o ensino fundamental abandonava a escola antes de completar a última série (PNUD, 2012). A taxa de 24,3% deixava o Brasil com a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com menor IDH, só atrás da Bósnia Herzegovina e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe. O relatório do PNUD 2012, também revelou que o Brasil tinha a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. Segundo dados de 2010, a escolaridade média do brasileiro era de 7,2 anos – mesma taxa do Suriname – enquanto são esperados 14,2 anos. No continente, quem lidera esse índice é o Chile, com 9,7 anos de estudo por habitante, seguido da Argentina, com 9,3 anos, e da Bolívia, com 9,2 anos. O futuro já se anuncia, pois, cada criança fora da escola representa o aumento de jovens e adultos analfabetos e analfabetos funcionais.

Outra pesquisa importante é a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA), realizada em 2004, pelos ministérios do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Educação (MEC), por intermédio dos institutos nacionais de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A finalidade dessa pesquisa foi obter um diagnóstico da situação educacional nos assentamentos rurais criados a partir de 1985, compreendendo aspectos da demanda e da oferta de educação escolar. Foram pesquisados 1651 municípios e 5595 assentamentos rurais de todo o país, sendo identificadas e caracterizadas 8679 escolas. Essa pesquisa levou à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), um programa do governo federal, em parceria com universidades públicas e movimentos sociais que atuam no campo, cujo objetivo é implementar ações educativas para as populações de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos rurais. Nasceu em abril de 1998, fruto da luta dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST, pelo direito à educação com qualidade social, que atendesse às demandas e necessidades dos povos que vivem no/do campo. Suas ações compreendem: alfabetização de jovens e adultos, complementação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior), formação continuada dos educadores, formação técnica em nível médio, em diversas áreas e produção de materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural do campo. O Programa tem como objetivo principal fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção

do desenvolvimento sustentável. São ofertados cursos de Educação de Jovens e Adultos, ensino médio, ensino superior de cursos de Pedagogia e de outros diretamente relacionados ao campo, de especialização e residência agrária.¹⁹

Em 2015, foi apresentada a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), a partir do Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataPronera –, que levantou dados das ações do Pronera para o período de 1998 a 2011. O Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Foram 2.188 assentados atendidos na graduação, 1.689 em magistério de nível médio, 3.090 no ensino técnico ou profissional.

Todas essas pesquisas são importantes na medida em que expressam realidades que, no caso do MST, podem ser verificadas nos acampamentos e assentamentos. Porém, elas precisam ser analisadas para além dos dados numéricos, pois, como foi dito no início deste capítulo, são discursos construídos na prática social, portanto, ideológicos. Atrás de cada número, de cada percentual está a história da exclusão da classe trabalhadora da escola por políticas públicas fragmentadas e ineficientes; está, também, a história de exclusão das classes populares de bens culturais da sociedade letrada como a literatura, o cinema, o teatro, as artes plásticas; estão histórias de vida de pessoas que precisam ser vistas para além da sua condição de não dominar a linguagem escrita, pois têm saberes construídos na prática social a serem reconhecidos, pessoas que foram silenciadas pelo preconceito linguístico; estão eclipsadas as formas como o próprio povo constrói práticas de Educação Popular disseminadas ao longo e à margem da escola formal e das políticas educacionais.

Outra questão importante é que os critérios para tratar o analfabetismo entre jovens e adultos não podem ser um arremedo dos critérios usados no ensino formal. Na EJA isso é muito mais complexo, pois jovens e adultos trazem histórias de vida, de escola, saberes sobre a linguagem escrita construídos na sua prática social em

¹⁹ O Pronera passou a oferecer cursos de Direito a partir de 2008, nas universidades que aceitaram fazer essa parceria, sendo que uma turma já se formou e outras cinco estão em andamento nos estados de Goiás, Bahia, Pará e Paraná (PRONERA, 2017).

uma sociedade letrada, o que os coloca em uma situação diferente de letramento. Por isso, as ações de alfabetização de jovens e adultos propostas pelos movimentos sociais não se pautam apenas em pesquisas oficiais que desconsideram os diferentes contextos, histórias de vida, saberes e diferentes possibilidades de organização pedagógica. No MST, mais do que levantamentos estatísticos, são feitas análises de conjuntura que levam ao levantamento de dados. Por exemplo, em minha pesquisa de campo pude acompanhar parte da Campanha Nacional de Alfabetização, deflagrada tendo em vista a constatação empírica de que há muitas pessoas analfabetas no Movimento, inclusive entre as lideranças. A partir daí foram feitos levantamentos para a operacionalização da Campanha. Essa é uma situação que inverte a lógica das pesquisas oficiais, que, em muitos casos, constata, mas não geram ações de mudança.

Por incluírem esses diferentes níveis de reflexão, a alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva do MST, é um momento pedagógico, sendo um processo de conscientização pelo qual toda a comunidade onde se instalam as turmas passa a desconstruir os preconceitos historicamente construídos em relação ao analfabetismo. Nesse processo, a pedagogia de Paulo Freire, a cultura popular e as formas como os movimentos sociais vêm fazendo a Educação Popular, rica em saídas criativas, solidárias e inovadoras, fazem o chão sobre o qual vai se sedimentando a educação e a alfabetização no MST, como será mostrado nos próximos capítulos.

3 A EDUCAÇÃO POPULAR E O MST

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la, por meio do qual as classes populares se educam com a sua própria prática e consolidam o seu saber com o aporte da Educação Popular. Carlos Rodrigues Brandão

Como já anunciado, é necessário, no horizonte das reflexões sobre o analfabetismo, levar em conta que ele é fruto da injusta distribuição de renda²⁰, isso aliado à histórica falta de investimentos na educação brasileira, bem como ao mau uso ou desvio de verbas, à produção de materiais didáticos inadequados, à falta de formação docente, à precária estrutura física das escolas. Também é preciso considerar que muitas das ações voltadas para a educação são pautadas em modelos exógenos e impulsionadas por pressão internacional²¹. Nesse processo, o Brasil foi conquistando, ao longo de sua história, uma vergonhosa posição no *ranking* de analfabetismo.

Porém, nos espaços deixados pela falta e pela precariedade das políticas públicas - que explicitam o descaso em relação à educação da classe trabalhadora -, foram nascendo formas de resistência e luta. A Educação Popular é uma delas, nascida no seio dos movimentos sociais, estudantis e ecumênicos (especialmente das igrejas católica e protestante, como será aprofundado no próximo capítulo), fora do domínio da educação escolar oferecida pelo Estado, onde foram se constituindo muitas situações de produção e difusão de saberes. E o MST dá continuidade a essas lutas históricas pela Educação Popular e bebe das experiências dos movimentos sociais

²⁰ No Brasil, em média, cada um dos membros dos 10% mais ricos gasta, em uma semana, o mesmo que cada um dos 10% mais pobres ganha e gasta durante todo um ano. Entre os 20% mais pobres (pessoas cujas rendas domiciliares *per capita* estão abaixo de R\$ 300 por mês, a valores de 2013) a regra é deixar o sistema educacional antes dos 9 anos obrigatórios. No outro extremo, dos 20% mais ricos, a conclusão do ensino superior é a regra (OXFAN BRASIL, 2017).

²¹ O primeiro empréstimo para o Brasil foi concedido, em 1823, pelo banco britânico Rotschild, para a Coroa Portuguesa, em reconhecimento à Independência – um acordo entre D. Pedro I e seu pai, D. João VI. Já o primeiro empréstimo concedido pelo Banco Mundial ocorreu no século XX, no início da década de 1970 e tinha como meta implementar o ensino profissionalizante de nível médio industrial e agrícola (CAPUTO, 2009). A influência se intensificou, sobretudo, nos anos 1980-90, e, de forma geral, o objetivo dessa interferência é promover ajustes de interesse do grande capital internacional. Dessa forma, a presença do Banco Mundial na educação brasileira vem garantindo que as políticas públicas do Estado privilegiem o atendimento das orientações neoliberais internacionais, em um projeto de educação baseado na lógica do mercado, tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico

que o antecederam. O Movimento estuda e preserva essa caminhada, o que se expressa, por exemplo, nas diferentes palavras de ordem e nomes de acampamentos e assentamentos que não deixam morrer essa trajetória, como pude constatar durante esta pesquisa, especialmente nas místicas e momentos de estudo do coletivo.

Um exemplo de como o povo foi desenvolvendo práticas de educação está nos quilombos, espaços multiétnicos de resistência, em que conviviam diferentes tradições, valores, costumes, mitologias, rituais, formas organizativas, organização familiar, experiência de socialização e onde tudo era coletivizado (MOURA, 2007), ou seja, onde aconteciam processos de educação mais complexos do que a divisão entre educação formal, informal ou não escolar possa explicar. Segundo Paulo Freire:

Os quilombos eram locais em que escravos negros do Brasil se refugiavam, vivendo em comunidade, com base na solidariedade. Os escravos que organizavam essa resistência criaram cidades praticamente autossustentadas e, ao fazê-lo, criaram um país alternativo e simbólico. Lutaram contra o estado branco há centenas de anos. Manifestavam o desejo do brasileiro pela vida e pela liberdade, atualmente sintetizado, de formas fantásticas, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (FREIRE, 2014b, p. 54)

E não só nos quilombos os negros escravizados teciam sua pedagogia. A pesquisa de Morais mostra que:

Durante o período colonial, todas as possibilidades de acesso aos aprendizados elementares de leitura e escrita indicadas – escolas públicas, criadas por filantropos, e aulas particulares – guardam relações entre si. As informações obtidas na pesquisa, muitas delas referidas raramente em outros estudos, atestam que iniciativas organizadas à margem da estruturação centralizadora do Estado eram desenvolvidas pela população para suprir suas necessidades de educar a mocidade, inclusive para o sexo feminino. Estas estratégias educativas não estatais, algumas delas iniciativas formuladas por religiosos, acabavam por atender a súditos que não dispunham de um lugar nas aulas públicas e nem condições de contratar um professor particular. Havia mestres particulares ou mesmo clérigos das “casas de educação” que solicitavam o recebimento de um ordenado pago pelos cofres do Subsídio Literário. (MORAIS, 2009)

Nesse sentido, a pesquisadora Marialva Carlos Barbosa ressalta:

A sociedade dos idos de 1870 não era dividida apenas entre senhores e escravos. Havia escravos de ganho e de aluguel e libertos, exercendo profissões especializadas, como as de carpinteiros e pedreiros, o que certamente fazia com que lidassem, pelo menos, com códigos numéricos. Havia ainda os que manejavam as prensas tipográficas, o que fazia com que as letras impressas fossem parte de seu cotidiano do trabalho. Havia também os trabalhadores livres nacionais que exerciam as mais diversas profissões – artesãos, comerciários, empregados das indústrias têxteis –, e os imigrantes europeus. (BARBOSA, 2009, p. 8)

Há exemplos, também, de abolicionistas que criaram espaços para a educação dos negros, como o positivista militante e professor de Português na Escola Normal de São Paulo (ENSP), Antonio da Silva Jardim (1860-1891), que divulgou “o método João de Deus”, cartilha escrita pelo poeta português João de Deus e publicada em Portugal, em 1876. Na ENSP, ele era responsável por formar professores primários para o ensino da leitura e da escrita, e se engajou no combate ao analfabetismo, lecionando gratuitamente a todas as pessoas que desejassem aprender a ler e a escrever (PASQUIM, 2015).

Em 1886, em Paranaguá (PR), foi criada a Associação Promotora da Instrução, que oferecia educação básica para adultos trabalhadores, entre eles muitos escravos. Segundo pesquisa de Noemi Santos da Silva, publicada no livro *Paraná Insurgente*:

Em praticamente todas as áreas mais povoadas e urbanas da província do Paraná existiram escolas noturnas de adultos, frequentadas também por escravos. Em Curitiba chegou a haver uma escola desse tipo, criada exclusivamente para a instrução de escravos e libertos. Era um empreendimento particular regido por Damasio Correia Bittencourt, capitão da Guarda Nacional, que em 1874 tomou a iniciativa de destiná-la a ‘operários e escravos que, com o consentimento de seus senhores’ desejassem apreender a ler, escrever e contar.’ De maneira similar e na mesma época, em 1871, José Cleto Silva, um professor público de Paranaguá, decidiu atender ao pedido de escravos, oferecendo aulas noturnas para que se instruissem. Na notificação enviada às autoridades, fez questão de chamar a escravidão de ‘selo aviltante’. (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 40)

Mesmo em situações de conflito, a Educação Popular esteve presente. Por exemplo, entre 1838-1841, durante a Rebelião da Balaiada, no Maranhão, foi criada uma escola pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados (MARTINEZ, 1996).

Outro exemplo é o Centro Cívico Palmares, SP, que organizou, entre 1926 e 1929, uma escola, com certa estrutura pedagógica, com um corpo docente fixo e que funcionava nos períodos diurno e noturno, onde era mantido um curso de alfabetização. Além disso, eram dadas aulas de gramática, aritmética, geometria, história e geografia, prendas domésticas (para as mulheres), entre outras matérias. Havia uma biblioteca e eram promovidas palestras culturais sobre conscientização racial (DOMINGUES, 2008). Segundo Machado e Souza, em capítulo do livro *Paraná Insurgente*, em Curitiba, em 1883, foi fundada a “Sociedade Protetora dos Operários, formada por trabalhadores de diferentes ofícios e nacionalidades, com significativa presença negra em suas instâncias diretivas” (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 215). Essa foi uma das associações formadas por sócios que, por meio do associativismo, formavam redes de solidariedade para auxiliar os excluídos do projeto de modernidade republicana:

Era comum, ainda, que além da caixa de auxílios, essas associações contassem também com bibliotecas, espaços culturais, salões de baile e mantivessem atividades de ensino voltadas para seus associados. As escolas noturnas para trabalhadores foram particularmente importantes para garantir o acesso à cidadania política nesse período, uma vez que, desde a Lei Saraiva (Lei eleitoral de 1881), o direito ao voto mantinha-se limitado aos indivíduos alfabetizados. (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 215-216)

As chamadas *pedagogias da fé* também estiveram presentes na educação do povo. Foram pedagogias do discurso político-religioso de libertação da opressão, uma metodologia de fazer a luta a partir das necessidades de sobrevivência. Um exemplo é Antonio Conselheiro (Canudos, Bahia, 1895-1896)²² que, para conduzir seus fiéis à terra prometida, primeiramente organizou uma escola para que os filhos dos canudenses pudessem estudar, já que fora de Canudos estudar era um privilégio de alguns poucos. “Antônio Conselheiro dava muita importância à educação das crianças. Fundou duas escolas e acompanhava o ensino, que se estendia aos adultos que quisessem aprender a ler e escrever” (MONIZ, 1981, p. 35). Essa escola tinha uma prática pedagógica voltada para a não aceitação da

²² Canudos, mais do que um caso de messianismo, como querem alguns que consideram Antonio Conselheiro um visionário fanatizado, tem sua razão no acesso a terra e foi destruído porque, primeiramente, se estabeleceu nas terras de um senador baiano da República, que possuía mais de dez fazendas, dentre elas Canudos, abandonadas; depois, porque ameaçava o poder do Estado, da Igreja Católica e do latifúndio, uma vez que as terras, em Canudos, não eram um bem econômico, e, sim, social, ou seja, com função produtiva.

situação em que os sertanejos vivam, por meio de suas mensagens baseadas no cristianismo, que reacendia as esperanças da população sertaneja e a encorajava a lutar contra a opressão das autoridades políticas ou dos coronéis. As escolas eram dirigidas pelas professoras Maria Francisca de Vasconcelos e Marta Figueira, educadas em Salvador (MONIZ, 1981, p. 49).

A Guerra Cabocla do Contestado (1912-1916) também é exemplo de como o Estado trata aqueles que não obedecem a suas regras. Os Monges João Maria, João Maria de Jesus, João Maria de Santo Agostinho se contrapuseram ao modelo agrário tanto de Santa Catarina quanto do Paraná, estados que excluíram as populações que já viviam nas terras outrora devolutas, e que, pela dita modernização do capitalismo via a empresa Brasil Railway/Lumber, foram expulsas, destruídas suas economias locais pelo princípio do *Plantation*, do qual se configurará o agronegócio. Nesse processo de luta, os sertanejos produziram uma pedagogia própria. De acordo com Paulo Pinheiro Machado, em artigo no livro *Paraná Insurgente*:

A guerra que se seguiu demonstrou que os sertanejos desenvolveram normas inovadoras de luta e organização, algo que não foi apenas inventado no momento, mas que retomava tradições e experiências mais profundas dessa população. A organização do movimento rebelde para o domínio e expansão dentro de um grande território teve que montar uma estrutura político-institucional (fundamentada num universo cultural dentro das expectativas da população planaltina), meios de abastecimento e construção de normas e rotinas de uma vingança contra uma agressão externa. O movimento do Contestado possui uma originalidade relevante pelo fato dos sertanejos procurarem construir um projeto próprio de sociedade. (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 104)

Por meio de pregações, os Monges construíram uma prática pedagógica para a formação da mentalidade de não aceitação da exploração sob a qual os sertanejos estavam sendo submetidos. Uma prática pedagógica eram as “formas”: duas vezes por dia, às oito e às dezesseis horas, “toques de cornetas convocavam os fieis”. O terceiro monge, João Maria de Santo Agostinho, era visto pelos sertanejos como um intelectual, pois sabia ler, escrever e ensinar o povo. Tinha por prática os “quadros santos”, constituídos em uma espécie de “irmandade cabocla”, nos quais eram ensinados a fraternidade e a igualdade, uma pedagogia da liberdade e da não aceitação da opressão (SACHWEB, 2000). No “quadro santo”, todos recebiam as determinações tanto para as questões práticas, como para as questões

religiosas e de conduta moral. Eram também espaços pedagógicos as festas e os momentos de rezas (MOCELIN, 2015, p.156).

A partir de 1888, com o fim legal do trabalho escravo, o processo de imigração passou a crescer na região Sul, assim como em São Paulo. Após a abolição, em apenas dez anos (de 1890 a 1900) entraram no Brasil mais de 1,4 de imigrantes, o dobro do número dos oitenta anos anteriores, 1808 a 1888 (KREUTZHTTP, 2000). Vieram diferentes etnias²³, e com elas novas culturas, línguas e a necessidade de escolas²⁴. Os imigrantes vinham com a disposição de lutar por melhores condições de vida por meio do trabalho. Para eles, a educação era uma necessidade e um valor essencial, por isso, pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas, não tendo condições econômicas ou prioridade para a oferta de escolas, o governo estimulou que eles próprios abrissem as suas. Assim, foram criadas escolas comunitárias, particulares de congregações religiosas, escolas particulares laicas urbanas e também escolas particulares em área rural, e cada grupo mantinha nelas seu universo de valores, cultura e língua.

Os anarquistas italianos, que começaram a chegar ao final do século XIX e começo do século XX, também tinham um projeto de Educação Popular. Esse projeto teve sua origem nas experiências das escolas operárias socialistas, que visavam à formação crítica e autônoma da classe trabalhadora. Em relação à educação em geral, mas especialmente à educação de jovens e adultos, é importante destacar as ações dos imigrantes anarquistas, que construíram, além de sindicatos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura e escolas, onde se desenvolviam projetos educativos, tanto para adultos quanto para crianças, sendo o objetivo central capacitar o proletariado para a transformação social, construindo uma nova sociedade, libertária (GHIRALDELLI, 1987, p. 117).

Em 1850, desenvolveram projetos educativos para crianças e adultos. Foram fundadas escolas de militantes nos sindicatos. Em 1882, foi divulgado o programa educacional elaborado pelo Comitê para o ensino anarquista. O programa,

²³ O Brasil registrou 4.903.991 imigrantes entre 1819 e 1947. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio (KREUTZHTTP, 2000).

²⁴ O número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178, também na década de trinta. Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas escolas étnicas, porém em menor número (KREUTZHTTP, 2000).

caracterizado pela radical condenação do sistema educacional vigente e pela formulação dos pressupostos que deveriam orientar a educação libertária, tinha objetivos e métodos contrários aos aplicados na educação oficial (ROSCOCHE, 2011). Esses projetos incluíam a produção de periódicos, a organização de grupos de estudos, a criação de bibliotecas, a edição e venda de livros, a criação de centros de estudos sociais e de cultura. Como na Primeira República muitos trabalhadores não sabiam ler nem escrever²⁵, os jornais e boletins dos sindicatos e grupos eram lidos em voz alta, em grupo, nos locais de trabalho, nos intervalos, nas sedes das associações, para que a maioria de analfabetos pudesse ouvir. Buscando superar essa situação, os trabalhadores foram alfabetizados “através das escolas de militantes, de oradores, fundadas nos sindicatos, as seções de leituras comentadas, os debates ideológicos, as conferências, as controvérsias, os círculos de estudos, os grupos teatrais” (RODRIGUES, 1972, p.43).

Em 1912, criaram, em São Paulo, as Escolas Modernas nº 1 e nº 2, fechadas, em 1919, pelo diretor geral de instrução, Oscar Thompson sob a alegação do não cumprimento do artigo 30 da Lei 1579, de 10 de dezembro de 1917, que fixava as normas gerais para o estabelecimento de ensino particular; mas no ofício encontrava-se argumento de que a Escola Moderna nº 1 visava “a propagação de ideias anárquicas e a implantação de regime comunista” (MORAIS, 2006, p.45).

A Colônia Cecília (1890-1894), em Palmeira (PR), foi uma das experiências anarquistas no Brasil. Nela, as decisões sobre os rumos da Colônia eram tomadas em assembleias em um local chamado Sala da Fraternidade. Nesse local, todos possuíam o direito de opinar e influir nas medidas a serem tomadas. Uma pedagogia em que a ação se demandava da decisão livre, sendo as atividades resultado de compromissos voluntários. Os espaços educativos se organizavam pela coeducação de sexos e classes, em que a liberdade estava acima de tudo; portanto, era essencial libertar a educação da autoridade externa e interna e romper o elo que existia entre ensinar e governar.

É bastante relevante o fato de o PCB (Partido Comunista Brasileiro), no final dos anos 1940, incluir, na sua ação partidária, uma proposta de Educação Popular, contribuindo para a organização e conscientização dos posseiros de Porecatu

²⁵ Como herança de uma elite nem um pouco sensibilizada para a educação, o Brasil entra no século XX com 74,6% da população analfabeta (IBGE, 2003).

(PR)²⁶. Essa proposta orientava a luta pela educação e cultura dos trabalhadores da região e de suas famílias, por meio da criação de escolas primárias para todas as crianças em idade escolar, a criação de uma biblioteca circulante, contendo livros instrutivos, principalmente no que se refere à agricultura, criação, organização dos moradores da zona rural e demais assuntos de interesses dos trabalhadores, a promoção de festas populares a fim de manter vivas as tradições populares.

Em meados de 1945, o país foi marcado mais uma vez por transformações no que se refere à mudança do modelo econômico, com o aumento da produção industrial; porém, o que prevaleceu foi o modelo hegemônico agrarioexportador. Foi um momento em que os trabalhadores urbanos²⁷ conquistaram alguns direitos e houve uma demanda maior por mais escolarização em face do crescente número de analfabetos e pessoas fora da escola. Foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário, que previa o Ensino Supletivo.

Frente às novas exigências para o trabalhador e aos alarmantes índices de analfabetismo, entre 1947 e final dos anos de 1950, o governo federal investiu em

²⁶O PCB deflagrou a constituição de organizações com características associativas, as Ligas Camponesas do Paraná, antecessoras pouco conhecidas das Ligas Camponesas do nordeste brasileiro e foi um agente central na resistência armada em Porecatu. O conflito teve suas raízes no final de 1939 e início de 1940, com o programa governamental a *Marcha para o Oeste*, de Getúlio Vargas, que previa a organização de territórios, a divisão do país em regiões geográficas, o controle dos fluxos migratórios e investimentos nas áreas dos transportes e comunicações. É nesse contexto que trabalhadores rurais, vindos, sobretudo do estado de São Paulo, ocuparam as áreas rurais de Porecatu, Jaguapitã e Centenário do Sul, no norte do Paraná. Os conflitos armados tiveram “início no final de 1948 e só foram desmobilizados em 1951, com a presença das tropas da Polícia Militar do Estado e de agentes das Delegacias Especializadas de Ordem Política e Social (DOPS) de São Paulo e do Paraná” (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p.126).

²⁷ Nas décadas de 1940 e 1950, houve uma explosão populacional, grandes movimentos de população entre regiões e enormes desigualdades sociais e o processo de urbanização era caótico. O crescimento da população era cada vez mais urbano. Por volta de 1950, a parcela da população classificada como urbana aproximava-se de 40%, subindo em relação aos 30% de 1940. Em 1950, mais da metade de todos os brasileiros ainda vivia no campo. A agricultura comercial em grande escala, com trabalhadores assalariados, incluía plantações de açúcar em Pernambuco e Alagoas, e fazendas de trigo no Rio Grande do Sul. O Brasil rural também contava com um grande setor de subsistência, em que os agricultores cultivavam sua pequena área própria ou trabalhavam como meeiros. Essas pequenas unidades eram cultivadas por famílias e os filhos geralmente trabalhavam no campo. Os agricultores de subsistência tentavam comercializar seus produtos agrícolas, mas para produzir esses produtos dependiam do clima, condições de estradas e preços do mercado. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) exclui de seu rol de sujeitos o trabalhador rural, com a exceção de alguns poucos e básicos dispositivos. Somente a Constituição Federal de 1988, no artigo 7º, elevou os direitos dos trabalhadores rurais no mesmo nível dos trabalhadores urbanos (SKIDMORE, 1998). Em 2017, durante o governo de Michael Temer, foi votada a reforma trabalhista, que extinguiu vários direitos conquistados pelos trabalhadores. Alguns pontos da reforma ajudaram as empresas rurais, como o fim das horas *in itinere*, a redução do tempo de almoço por acordo coletivo, as novas formas de contrato.

campanhas de alfabetização: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Essas campanhas seguiam o chamado Método Laubach²⁸, criado pelo missionário estadunidense Frank Charles Laubach (1884-1970). Ele esteve no Brasil, em meados dos anos de 1940, desenvolvendo palestras em Recife e divulgando seu método. É importante destacar que o Método Laubach tem como fundamento a ideia de que os analfabetos são incapazes ou menos capazes que os alfabetizados, e o analfabetismo é visto como a causa da situação de atraso econômico, social e cultural do país. Esse método estava coerente com a visão do organizador e primeiro coordenador da CEAA, Lourenço Filho, para quem a alfabetização era necessária:

antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso nacional. (PAIVA, 1973, p.179)

As campanhas lançadas pelo governo entram em declínio, a partir dos meados dos anos de 1950, por causa da inadequação do método, “considerado pouco adequado aos adultos e às variadas regiões brasileiras” (PAIVA, 1973, p.193), assim como pelos problemas estruturais que a educação enfrentava, como a baixa remuneração dos professores, o atraso no pagamento, a evasão dos alfabetizandos, entre outros. O fracasso das Campanhas do MEC e do Método Laubach estimulou outros grupos a se organizarem e a buscarem novas soluções para a alfabetização.

Especialmente a partir da década de 1950, no governo de Juscelino Kubichek, tentou-se conciliar o modelo político nacional-desenvolvimentista com o modelo econômico de substituição das importações, com a participação do capital estrangeiro. Essa direção política-econômica estava baseada na aliança entre o capital nacional e os internacionais, promovendo a urbanização. Além disso, nessa década, se cruzam os ideários da elite desenvolvimentista (ISEB) e a mobilização

²⁸ O Método Laubach era baseado na divisão silábica, na oralidade e em imagens. O ensino, considerado como neutro, não se apropriava da realidade do educando, não se relacionava ao contexto familiar, social, econômico e/ou político de cada um, sendo seu objetivo incutir habilidades de leitura e escrita de forma mecânica (PAIVA, 1973).

das camadas populares, sendo a participação das esquerdas muito intensa, inclusive da esquerda cristã.

Na década de 1950, também, a luta pela terra se tornou mais aguda e organizada com as Ligas Camponesas²⁹, a partir da estruturação do Sindicato Rural do Engenho de Galiléia, em Vitória de Santo Antão, nos limites da região do Agreste com a Zona da Mata de Pernambuco, representado pelo advogado e deputado Francisco Julião, do PSB (Partido Socialista Brasileiro). Existem muitas versões sobre a criação da Liga de Galiléia, mas a mais conhecida diz que tudo começou na Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, uma instituição que servia para “dar um enterro decente aos pobres” (MORISSAWA, 2001, p.93), e onde passaram a ser realizadas as reuniões das Ligas, sendo que as discussões foram tomando outra dimensão, que superou até mesmo a luta pela conquista imediata da terra e caminhou para o questionamento da sociedade capitalista e da concentração de terras, que inviabilizavam a democratização e a conquista dos direitos básicos dos trabalhadores do campo. Como disse um jornalista da Paraíba, “a Liga começa na feira, vai para o tabelião e ganha o mundo” (DOCUMENTOS REVELADOS, 2016). A partir de 1959, as Ligas Camponesas se expandiram também em outros estados, como a Paraíba, estado do Rio de Janeiro (Campos) e Paraná. Dentre esses núcleos, o mais expressivo e maior de todos foi o de Sapé, na Paraíba. A expansão da Liga de Sapé se acelerou a partir de 1962, quando foi assassinado seu principal líder, João Pedro Teixeira, a mando do proprietário local. Pouco depois esse núcleo congregaria aproximadamente dez mil pessoas. O movimento tinha o lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”, contra a secular estrutura latifundiária do Brasil, e rompia com caráter assistencialista das antigas organizações, passando a assumir uma atuação política mais ativa na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais e pela distribuição de terra. As lideranças pretendiam, a médio e longo prazo, fortalecer a consciência dos direitos comuns, tais como a recusa em aceitar contratos lesivos, como o cumprimento do “cambão” (dia de trabalho gratuito para aqueles que cultivavam a terra alheia) e outras prestações de tipo feudal. Além das reuniões, foi criado, em 1962, o jornal *A Liga*, porta-voz do movimento. As Ligas se

²⁹ As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, Goiás e em outras regiões do Brasil, que exerceram intensa atividade no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart em 1964 (DOCUMENTOS REVELADOS, 2016).

organizavam de maneira descentralizada³⁰, em comitês regionais. Elas foram fortemente reprimidas a partir do golpe de 1964.

Com a participação dos sindicatos rurais e das Ligas Camponesas, em 1962, surge a CEPLAR, Campanha de Educação Popular da Paraíba, que foi criada por um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba, com apoio do governo estadual e da diocese local, tornando-se um dos laboratórios de “incubação” do, na época, embrionário Método Paulo Freire, especialmente em Sapé e Muri (PB), áreas de violentos conflitos entre trabalhadores rurais e latifundiários e de intensa mobilização das Ligas.

A Revolução Cubana (1959) foi uma forte inspiração para Educação Popular latino-americana, trazendo como intelectuais de referência o venezuelano Simón Rodríguez (1769-1854) e o cubano José Martí (1853-1895). Simón Rodríguez fez uma séria crítica ao sistema educacional. Segundo ele, o Estado deveria investir na formação de professores, e a educação não podia mais ficar restrita aos jovens brancos bem-nascidos. Era necessária uma Educação Popular capaz de formar meninos, meninas, negros e índios (RODRIGUEZ, 2016). Em 1823, juntou-se a Simón Bolívar, que havia sido seu aluno, na tarefa de construir a Venezuela livre do jugo espanhol. Em Bogotá, pôs em prática a sua proposta pedagógica na Casa de Indústria Pública, um inovador método educativo, em que as crianças teriam “ensino por tempo integral e além de estudarem as matérias clássicas aprenderiam também um ofício, estudando artes mecânicas. Seu foco eram as crianças mais pobres, que precisariam enfrentar o mundo que nascia com uma formação adequada. Seu livro “*Sobre o Projeto Popular é a sistematização das experiências que ele havia dado início na Colômbia e na Bolívia*” (TAVARES, 2013).

José Martí é chamado de o apóstolo da Independência de Cuba (1902). Para ele, a educação era um elemento essencial para conquistar a independência. A Revolução Cubana trouxe de Martí o princípio de que somente um povo culto pode ser livre, e a educação permanece sendo um dos valores máximos da Ilha. Para Martí, Educação Popular não quer dizer exclusivamente educação da classe pobre, mas de todas as classes da nação. Assim como não há nenhuma razão para que se eduque o rico e não o pobre, não há razão para que se eduque o pobre e não o rico,

³⁰ Para constituir legalmente uma Liga, bastava aprovar um estatuto, registrá-lo na cidade mais próxima e lá instalar a sua sede. As finalidades das Ligas eram, prioritariamente, médicas e jurídicas, especialmente nos casos de expulsão sem indenização pelas benfeitorias realizadas.

pois todos têm direito à educação. Em sua pedagogia, estão princípios que ressoarão nas práticas da Educação Popular, especialmente a partir da década de 1950: a possibilidade de extrair de cada ser humano o que ele tem de melhor, a possibilidade de se romper com o passado de opressão porque os seres humanos são capazes de mudar a história, a premissa de que uma pedagogia para a liberdade precisa se libertar de dogmas e de que a pedagogia deve ser fundada na realidade social e cultural e comprometida com a transformação da realidade (MARTÍ, 2001, v. 19).

Outros acontecimentos também inspiraram os movimentos sociais: o II Concílio Vaticano em 1962-1965, com o fortalecimento da Doutrina Social da Igreja (as consequências desse fortalecimento, no Brasil, serão vistas no próximo capítulo); a conquista da independência de países africanos como Líbia, Sudão, Marrocos, Senegal, Nigéria e as lutas pelos direitos dos negros nos Estados Unidos. Nessa esteira, são ricas em experiências na Educação Popular, especialmente na alfabetização de jovens e adultos. Em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Paulo Freire foi o relator do tema *A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, na preparação para o Congresso, no Seminário Regional de Pernambuco. Esse trabalho de Freire colocava a educação como uma questão política e social e trouxe reflexões sobre os sujeitos à margem da sociedade do capital, a necessidade de entender que as classes populares possuem saberes não valorizados e que elas estão excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Por isso, a educação precisa partir do conhecimento do povo e se dar com o povo, pela ótica do oprimido em um processo de conscientização que possa forjar a transformação da realidade. Esse é o embrião do que viria a ser conhecido como Método Paulo Freire³¹, que, de acordo com Beisiegel (1982), nasceu no caldo da emergência das massas urbanas, do subdesenvolvimento, das lideranças populistas, do nacionalismo, da ação social

³¹ Mais do que um método de alfabetização no sentido estrito, Freire elaborou um sistema, um processo de aprender a ler o mundo e as palavras de forma crítica. Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (1981, p. 107), afirma ser preciso construir uma educação que “apanhando o povo na emersão que fizera com a ‘rachadura da sociedade’, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica.” Isso exige “um método ativo, dialogal, participante” (FREIRE, 1981, p. 107), configurado em alguns princípios centrais na organização do trabalho pedagógico: a pesquisa de campo, a coleta de material, a análise coletiva desse material, a definição das palavras geradoras e os eixos temáticos. A aquisição do sistema de escrita se dá a partir da decodificação das palavras geradoras e o incentivo à formação de novas palavras, frases e pequenos textos contextualizados e carregados de sentidos para os alfabetizandos.

da Igreja Católica, da atividade política de partidos e agrupamentos revolucionários. Nesse contexto, a pedagogia freireana pode ser considerada como a sistematização e a teorização, a interpretação e a reinterpretação das práticas da Educação Popular que a antecederam.

A sintonia da Educação Popular no Nordeste, dos anos 1960, com a campanha de erradicação do analfabetismo em Cuba, também precisa ser destacada. Por meio da Campanha Nacional de Alfabetização, de forma intensa e rápida, de 1960 a 1961, o *Contingente de Maestros Voluntarios*, formado por três mil mestres e jovens, alfabetizou 1,5 milhão de camponeses cubanos nas zonas montanhosas. O índice de analfabetismo de Cuba caiu de 20% em 1958 a 3,9% depois desta campanha (ENCICLOPÉDIA LATINOAMERICANA, 2006). A experiência cubana inspirou e até hoje inspira educadoras e educadores populares e as campanhas de erradicação do analfabetismo do MST, especialmente a Campanha *Sim, Eu Posso!*, uma parceria do MST com Cuba (como trataremos nos próximos capítulos).

Entre 1946 e 1955, Paulo Freire desenvolvia seu trabalho no SESI, com filhos dos trabalhadores da indústria. E, nesse espaço patronal, criado com a intenção de formar trabalhadores aptos ao mercado de trabalho, espaço da contradição, é que, possivelmente, estejam as raízes pedagógicas antielitistas da pedagogia freireana, que fará uma inversão na tradição da educação brasileira, trazendo para ela, na formulação de sua pedagogia, as demandas da Educação Popular.

Em 1958, no Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro começou-se a dar passos em direção da discussão de uma nova pedagogia para a educação de adultos, pois Paulo Freire apresentara a sua, em um Seminário Regional, realizado em Recife. Nesse mesmo ano, foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, pelo Ministério da Educação e Cultura e aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, precedido por Seminários regionais preparatórios, para os quais Paulo Freire apresentou teses e dos quais participou ativamente. Pela primeira vez o analfabetismo foi tratado como uma injustiça social, fruto de uma sociedade não igualitária, e o saber e a cultura populares valorizados.

Durante o governo de João Goulart (Jango), no início da década de 1960, a defesa de reformas estruturais tornou-se uma das principais bandeiras de luta para

as forças nacionalistas e de esquerda. As chamadas Reformas de Base, cujo projeto, de cunho nacionalista, previam “maior intervenção do Estado na economia, com controle dos investimentos estrangeiros, e profundas mudanças no sistema fiscal, bancário, na administração pública, na educação e na propriedade fundiária” (COELHO;ROTTA, 2012, p. 106). Constitui-se uma grande articulação nacional em torno dessas reformas, e, no caso da reforma agrária, para tentar viabilizá-la, Jango:

Contava com o apoio dos trabalhadores rurais reunidos inicialmente em entidades de caráter civil. Inseridos politicamente no debate público de mudanças do país, eles passaram a criar sindicatos e federações, desembocando, posteriormente, na criação da Contag³². Entre essas organizações estavam sindicatos de trabalhadores rurais, comunidades eclesiais de base ligadas à Igreja Católica, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), as Ligas Camponesas, de Francisco Julião, o Master (Movimento dos Agricultores Sem Terra), do Rio Grande do Sul. (COELHO;ROTTA, 2012, p. 107)

Nessa grande articulação nacional, em 1962, a UNE, ao lado de outras instituições e intelectuais brasileiros, formou a Frente de Mobilização Popular. No mesmo ano, a entidade lançou o projeto de caravanas que rodariam o Brasil. A primeira delas foi a UNE Volante, que, em conjunto com o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, contribuiu para consolidar a dimensão nacional da entidade em todo o território do Brasil:

Durante dois meses, a UNE foi ao encontro de estudantes de várias partes do país para debater a necessidade das reformas e entender a realidade brasileira com seus contrastes e potencialidades. Em 1964, o presidente da UNE, José Serra, foi um dos principais oradores do comício da Central do Brasil, que defendia as reformas sociais no país e foi um dos episódios que antecederam o golpe militar. (COELHO;ROTTA, 2012, p. 186)

Cultura e educação estavam bastante imbricadas. O CPC da UNE abriu o caminho da politização das questões sociais através do *teatro de caixotinho*, da edição de livros, discos e filmes, e também adotou o Método Paulo Freire, em 1963, em suas ações de alfabetização. Os CPCs se espalharam por todo o país, entre 1962 e 1964. Orientando-se pelo compromisso com as classes oprimidas, tinham como tese que toda arte contém e exprime uma ideologia, por isso os artistas deveriam produzir uma arte de conscientização. Ao mesmo tempo, desenvolviam-se os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), nascidos no MCP de Recife, com forte

³² Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares.

influência da esquerda cristã. Esses movimentos buscavam encontrar uma nova prática educativa, calcada nas artes e na cultura do povo. Tanto os CPCs da UNE como os MCPs (assim como o Movimento Eclesial de Base – MEB) terão forte influência nas ações e na concepção de alfabetização de jovens e adultos da época (assim como posteriormente) e envolverão estudantes, professores e outros profissionais comprometidos com a promoção da cultura e da Educação Popular.

De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler, deflagrado em 1961, foi um movimento apoiado pela prefeitura de Natal (RN), configurando-se como uma proposta educacional mais ampla, não só para alfabetização de jovens e adultos e, apesar de se nominar como Campanha, foi um programa de ações articuladas, envolvendo governo e comunidade, em torno de um projeto de Educação Popular: onde não havia escolas foram construídos acampamentos escolares, os docentes foram qualificados, foram elaborados materiais didáticos e realizado o acompanhamento do processo educativo. Previa, também, a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular, tinha a intensa valorização das festas, músicas e danças populares. Foi implementada, ainda, a alfabetização de jovens e adultos, usando para isso uma adaptação do *Livro de Leitura para Adultos do MCP*. Com a ampliação para a *Campanha de pé no chão se aprende uma profissão*, em 1963, passou-se a oferecer cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros. A *Cartilha de Pé no Chão também se aprende a ler* foi uma adaptação do *Livro de leitura para adultos*, do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), baseada no Método Paulo Freire. Foi uma das experiências mais importantes do início dos anos 1960, pois apresentava um novo modo de oferecer o ensino, desde a estrutura física das escolas, a programação de aulas, as atividades e as inovações metodológicas.³³

Na rica esteira da Educação Popular, uma das mais importantes experiências aconteceu em 1963, em Angicos (RN). A primeira aula regular das quarenta do projeto de alfabetização do Método Paulo Freire teve como tema *Conceito antropológico de cultura*, a partir do qual foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais.

³³ Em termos estatísticos (e quando a população de Natal era de 160.000 habitantes), em três anos, *De Pé no Chão* alcançou uma matrícula acumulada de 34.000 alunos e qualificou 500 monitores e 32 orientadores (FÁVERO, s/d).

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife, em 1963, foi um marco na história dos movimentos de cultura e Educação Popular que vinham acontecendo. Nele se reuniram 74 organizações, sendo que 44 trabalhavam com alfabetização de adultos. A experiência de educação de jovens e adultos do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco passou a ser referência na compreensão da alfabetização como um elemento de ação política. Isso e o compromisso com as classes populares rurais e urbanas significou um rompimento com a perspectiva das campanhas de erradicação do analfabetismo e de educação de adultos até então propostas pelo poder público nas décadas anteriores. De acordo com Fávero:

Esses movimentos, nascidos todos no mesmo período, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação rural da década de 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fazia radicalmente diferentes das ações anteriores era o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política. (FÁVERO, 2006, p. 51)

Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso para repensar a educação de adultos em âmbito nacional. De 1963 a início de 1964, foram concretizados vários cursos de formação de coordenadores em diversos estados brasileiros para efetivarem o plano de ação que tinha por meta alfabetizar 2 milhões de alunos, com a previsão de 20.000 círculos de cultura (ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR, 2009).

Mas essa mobilização desagradou setores mais reacionários da classe dominante, que foram apoiados por uma oficialidade influenciada pela Guerra Fria e educada nos moldes das escolas militares americanas, com forte viés anticomunista. Com o apoio do governo americano, no dia 31 de março instala-se o golpe civil militar, segundo a narrativa oficial, mas documentos da época contradizem essa narrativa, indicando o dia 1º de abril, tendo em vista que a movimentação militar começou na madrugada do dia 31 de março e no dia 2 o Congresso declarou vaga a presidência e empossou Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados. (GASPARI, 2002, p. 94-99). Ainda no dia 2, o comandante-em-chefe do Exército Costa e Silva organizou o Comando Supremo da Revolução, composto por três

membros, cada um deles representando um dos ramos das forças armadas. No dia 9 de abril, esse comando baixou o primeiro Ato Institucional, e convocou o Congresso a eleger um novo presidente com poderes muito ampliados. “O Congresso, já amputado em 41 mandatos cassados, submeteu-se ao poder das armas, elegendo o general Humberto Castelo Branco à presidência (MEMÓRIAS DA DITADURA, s/d)”.

O golpe civil militar interrompeu as ações dos movimentos populares, muitos militantes foram presos, torturados, exilados e até mesmo mortos.³⁴ A Campanha Nacional de Alfabetização foi considerada “perigosamente subversiva” e Paulo Freire foi preso por 72 dias, acusado de comunista e subversivo. Freire foi exilado para o Chile, onde, até 1969, assessorou o governo democrata-cristão de Eduardo Frei em programas de Educação Popular. E foi no exílio que escreveu *Educação como Prática da Liberdade, Extensão ou Comunicação, Pedagogia do Oprimido, Ação Cultural para a Liberdade*, publicados, no Brasil, em 1967, 1971, 1974, 1976, respectivamente. E às margens do regime autoritário instalado com o golpe, a Educação Popular continuou sobrevivendo, mesmo que com dificuldade, em ONGs, movimentos sociais, sindicatos, igrejas.

Na década de 1970, em plena Ditadura Civil Militar, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base 5692/71.³⁵ Nela há um capítulo próprio sobre o Ensino Supletivo, com as seguintes funções básicas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, mediante a oferta de cursos e exames supletivos (BRASIL, 1971) e o Estado autoritário que iria perdurar até a década de 1980 promove o Movimento

³⁴ O Serviço Nacional de Informações (SNI), Golbery do Couto e Silva, se tornou o principal órgão de espionagem da ditadura e peça-chave do Sistema Nacional de Informações (Sisni). Foi criado um arquivo, vigiando e armazenando informações sobre parlamentares, estudantes, religiosos, intelectuais, líderes sindicais, além de outros indivíduos considerados inimigos do regime. Em pouco tempo, o SNI tornou-se uma vasta teia de espionagem, intrigas políticas e negócios ilegais (GASPARI, 2002, p. 173). Seus arquivos continham informações produzidas por funcionários públicos das agências, espalhadas pelo território nacional, instaladas nas centenas de órgãos setoriais de informações organizados na administração pública, nos serviços secretos das Forças Armadas e nas instituições policiais. Essas informações orientaram os agentes do Estado à execução de violações às liberdades e às garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros e estrangeiros, “indicando demissões, a não-admissão de concursados públicos, a não-emissão de passaportes ou negação da renovação de vistos, controlando e punindo os cidadãos no Brasil e no exterior, e indicando também a realização de prisões que resultaram em inúmeros casos de tortura, morte e desaparecimento de opositores” (ARQUIVO NACIONAL, 2009).

³⁵ Essa lei foi articulada pelos acordos MEC-USAID e tinha como interesse maior não só reformular o ensino, instituindo o ensino técnico, mas criar condições controladas para que o país saísse de seu pouco desenvolvimento e diminuíssem os bolsões de miséria absoluta que, segundo os teóricos anticomunistas tupiniquins e estadunidenses eram, além das Universidades e do movimento estudantil, formadores de comunistas.

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968 (extinto apenas em 1985). O material do MOBRAL manteve, na aparência, alguns aspectos dos materiais produzidos pela Educação Popular, mas retirou da alfabetização todo caráter de conscientização política do método Paulo Freire. Por isso, muitas pessoas passaram a associar o Mobral a Paulo Freire. Na *Wikipedia*, muito usada como fonte de pesquisa pelas pessoas, o verbete sobre o Mobral mantém essa associação, em um reducionismo, confusão e texto mal escrito, características muito comuns na *Wikipedia*:

A criação do MOBRAL, durante o regime militar, que teve início em 1964, ocorreu em substituição ao método e *alfabetização* de adultos preconizado pelo educador *Paulo Freire*, que recebia recursos estatais até então, e se tornara *persona non grata* ao regime. De todo modo, o método de alfabetização usado pelo MOBRAL era fortemente influenciado pelo *Método Paulo Freire*, utilizando-se, por exemplo, do conceito de "palavra geradora". A diferença é que o Método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos, enquanto, no MOBRAL, as palavras eram definidas a partir de estudo das necessidades humanas básicas por uma equipe técnica definida pelo governo. (MOVIMENTO..., 2018)

Simplesmente o MOBRAL não pode ser associado ao Método Paulo Freire porque seu objetivo era:

adaptar o ignorante rural aos mercados de trabalho e consumo urbanos e preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário. No intuito de preservar a imagem externa do país, importava também reduzir as estatísticas de analfabetismo, mostrando à comunidade internacional que o Brasil estava "erradicando a vergonha nacional." (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.49)

A concepção de analfabetismo sob a qual o MOBRAL se baseava está na canção escolhida para difundi-lo. Ela foi composta por Dom e Ravel, dupla que lançou, em 1969, o seu primeiro LP, *Terra boa*, o qual trazia a canção *Você também é responsável* (DOM; RAVEL, s/d), transformada, dois anos depois, pelo ex-ministro da Educação, Jarbas Passarinho, no chamado "Hino" do Mobral:³⁶

³⁶Na virada dos anos 1970 a dupla atingiria seu maior sucesso, com a composição ufanista que embalou a Copa, "Eu te amo meu Brasil", gravada pelo conjunto *Os Incríveis*.

Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
 Sonhando e cantando, chorando nas filas
 Eu venho de campos, subúrbios e vilas,
 Sonhando e cantando, chorando nas filas
 Eu sou brasileiro anseio um lugar
 Suplico que parem pra ouvir meu cantar:
 Você também é responsável, então me ensine a escrever
 Eu tenho a minha mão domável,
 eu sinto a sede do saber
 Eu venho de campos, tão ricos, tão lindos
 Cantando e chamando. São todos bem-vindos
 A nação merece maior direção. Marchemos pra luta
 De lápis na mão. (DOM; RAVEL, s/d)

A letra naturaliza o êxodo rural e faz a associação entre pobreza e analfabetismo. O analfabeto “suplica” às pessoas de boa vontade que o tirem dessa condição, como se ter acesso à educação não fosse um direito. Além disso, ele é colocado em uma situação de passividade, como sujeito que recebe, como um ser vazio, almejando o conhecimento que o iluminará. Uma visão própria da educação bancária³⁷. O estímulo à alfabetização tem como objetivo a formação de trabalhadores adaptáveis ao mercado de trabalho.

Na década de 1980, a Lei da Anistia (1979) permitiu o retorno daqueles que haviam sido perseguidos durante o regime militar e Paulo Freire voltou ao Brasil. Em 1989, Luiza Erundina (PT) foi eleita como prefeita de São Paulo e convidou Paulo Freire para assumir a Secretaria de Educação (1989-1991). Em sua gestão foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) a partir da compreensão de Freire sobre como fazer Educação Popular de forma institucional, em uma secretaria de Estado. Essa experiência está relatada em seu livro *A Educação na cidade*, publicado em 2006. Como parte do governo, Freire teve que enfrentar grandes problemas quantitativos (escolas não atendendo a todos) e problemas qualitativos (questões curriculares) e pensar saídas para promover uma escola coerente com seus princípios: séria, competente, justa, alegre e curiosa. Freire tinha consciência de que deveria enfrentar obstáculos de cunho ideológico, político,

³⁷ A educação bancária é aquela que “Em lugar de comunicar-se o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2014a, p. 80). A origem dessa expressão, na obra de Freire, pode estar em Plutarco, para quem “O espírito (a cabeça) não é como uma jarra que se enche.”, e em Johann Heinrich Pestalozzi, que afirmava que o educando não pode ser visto como um vaso vazio que se deve encher (BRIGHENTE; MESQUIDA, p. 158, 2016). Atualizando essa ideia, Freire usa a palavra “bancária”, que pode remeter a dois sentidos do substantivo “banco”: lugar de sentar, onde o aluno passivamente recebe os comunicados, e local onde se fazem os depósitos, em uma espécie de coisificação do próprio aluno.

financeiro, burocrático, e, coerente com os princípios da Educação Popular, fez isso a partir de uma gestão participativa, do estabelecimento de parcerias (tais como os convênios com a USP, a PUC-SP e a Unicamp a fim de garantir a formação continuada dos professores), entre outras ações de democratização do sistema educacional.

Outro fato bem importante da década de 1980 que coloca a Educação Popular de maneira mundialmente presente é a criação do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal). O Ceaal é uma rede latino-americana de cerca de 200 organizações não governamentais, situadas em 21 países latino-americanos, com a missão de ser um espaço de articulação e sistematização do movimento da educação popular na América Latina (FÓRUM INTERNACIONAL DEMOCRACIA E COOPERAÇÃO, 2012). Foi inspirado em Paulo Freire, que foi seu primeiro presidente, e reúne grande parte das instituições e educadores (as) que desenvolvem práticas de Educação Popular comprometidas com os processos de construção de uma cidadania ativa e da democracia. E não se pode deixar de destacar também que, em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade, fundam, no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná, o MST, um movimento camponês nacional, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país: “Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014a).

Ao final da década de 1980 e na década de 1990, outras várias experiências de Educação Popular por dentro do Estado também aconteceram, como as experiências do orçamento participativo no Rio Grande do Sul, além dos conselhos e conferências de políticas públicas. A partir de 2003 até 2016, assumiram o governo, primeiro Luiz Inácio Lula da Silva, e, depois, Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Os movimentos sociais passaram a ter maior interlocução com o governo federal e a Educação Popular voltou à pauta do Estado. Em 2011, estava-se construindo coletivamente um documento com diretrizes, princípios e o conceito da Educação Popular nas políticas públicas. Em 2014, a Secretaria Geral da Presidência da República publicou o “Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas” com o objetivo de:

promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela Educação Popular do conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. Assim, o Marco de Referência pretende apoiar os diferentes setores do governo em suas ações educativas e formativas para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangências, possam alcançar o máximo de resultados, avançando para uma concepção de educação em sintonia com as diferentes realidades e com a perspectiva da valorização dos saberes populares, da humanização e da emancipação popular. (BRASIL, 2014)

Paulo Freire mostrou ser possível essa articulação, já em 1964, com o Programa Nacional de Alfabetização e depois, de 1989 a 1991, como Secretário Municipal de Educação em São Paulo. Essas experiências precisam ser analisadas dentro da complexa e conflituosa ideia da Educação Popular como política pública, uma vez que ela pode ser engolida pela padronização educacional e por uma escola cuja função, em uma sociedade capitalista, é a de reafirmar os valores dessa sociedade. Conceição Paludo alerta:

A Educação Popular na escola pública continua a ser um projeto em construção. O que se pode e se deve fazer é retomar o seu sentido de origem e construir projetos e propostas de resistência, com esperança, mas sem ilusões, porque, sob o capital, a escola pública e popular sempre será algo pelo qual vale lutar, dada a importância da educação dos trabalhadores, e para aos processos transformadores. (CALDART *et al*, 2012, p. 284)

Essa é uma questão importante nas discussões do MST, que pude acompanhar em diferentes situações durante minha pesquisa, pois o Movimento sempre lutou pela escola pública em seus territórios. Por outro lado, também é importante ampliar a presença da Educação Popular nos espaços formais das políticas públicas, pois “isto é parte do projeto histórico de, um dia, toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como Educação Popular” (BRANDÃO, 2006, p. 54).

A partir de 2003, assumiu o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e, neste mesmo ano, iniciou-se o Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentavam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. O foco eram os jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos. Qualquer pessoa podia ser educadora, desde que tivesse o ensino médio completo; eram bolsistas-

voluntários, que também poderiam atuar como coordenadores das turmas de alfabetização ou como tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas turmas com alunos surdos. O Brasil Alfabetizado repassava recursos às secretarias de educação do Distrito Federal e dos Estados e às prefeituras municipais para apoiar as principais ações ligadas ao processo de alfabetização: formação dos alfabetizadores, transporte e alimentação escolar para os educandos, compra de material pedagógico etc. Até 2013, o programa mantinha ciclos de ao menos 1 milhão de alunos por ano. O Brasil Alfabetizado reduziu a taxa de analfabetismo de 12,4%, em 2002, para 8,3%, em 2014 (BRASIL, 2015). Alguns Estados assumiram o Programa, por meio de sua Secretaria de Educação. O Paraná, em 2004³⁸, foi um desses Estados, em uma ação do governo do Estado, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/ Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME-PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil (PARANÁ, 2009). Esse chamamento da sociedade civil para compor as ações do Programa foi uma grande novidade no Paraná Alfabetizado. Além disso, o Estado complementava o valor das bolsas-auxílio dos educadores, e fez um programa de formação de educadores, produziu material específico para o Programa e tinha, dentro da Secretaria, uma equipe própria para acompanhar o processo.

Outro aspecto importante é que o Paraná Alfabetizado tinha como um dos principais referenciais a Pedagogia Paulo Freire, considerando a alfabetização como “resgate da dívida social brasileira aos que não tiveram acesso à educação escolar e como possibilidade de continuidade da escolarização” (PARANÁ, 2009). O período previsto para o processo de alfabetização era de 8 meses. As turmas de alfabetização podiam ser localizadas nas escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos, das igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos. Várias turmas foram formadas em assentamentos e acampamentos, em um momento em que o MST e a Secretaria Estadual de

³⁸Em 2000, a taxa de analfabetismo no Paraná era de 9,3%; em 2001, 8,7%; em 2009, 6,7%; em 2010, 6,29%. Em 2012 a porcentagem caiu para 4,46%. Dados mais recentes da Pnad 2013 apontavam que 5,33% da população paranaense era de analfabetos, uma redução de quase 14,4% se comparado com o índice de 2009.

Educação (SEED) tinham relativa aproximação. Nesse período contribuí, pela SEED, na formação de educadores do MST, em diferentes municípios paranaense. Entre 2011 e 2014, o governo de Carlos Alberto Richa (PSDB) manteve o Paraná Alfabetizado, mas com restrições orçamentárias, de equipe e afastando-se das parcerias com os movimentos sociais. A justificativa foi a de que o número de matriculados, quando se observam os dados do Censo Escolar no período de 2011 a 2014 (INEP, 2018), sofreu significativa redução na EJA. Não houve, porém, o questionamento das razões que levaram a essa diminuição, e que, certamente, não são relacionados a pouca demanda. Ao contrário.

O que podemos constatar é que a falta de investimentos na EJA tem dificultado o acesso a ela. Como se vê no quadro a seguir, a demanda não só pela alfabetização, mas pela continuidade na EJA ainda é grande no Paraná quando se leva em conta os grupos por idade, tendo em vista que para um estado ou município ser considerado livre do analfabetismo a taxa da população com 15 anos ou mais que não sabe ler e escrever deve ser menor que 4%³⁹:

TABELA 4 – TAXA DE ANALFABETISMO POR GRUPOS DE IDADE – PARANÁ – 2012 E 2013

Grupos de idade	2012	2013
15 a 17 anos	0,54%	0,37%
18 a 19 anos	0,28%	1,30%
20 a 24 anos	0,78%	0,81%
25 a 29 anos	1,36%	0,81%
30 a 39 anos	2,14%	2,17%
40 a 49 anos	3,43%	3,25%
50 a 59 anos	6,95%	7,44%
60 anos ou mais	17,75%	18,20%

Fonte: PNAD, 2013

A taxa de analfabetismo é maior na população acima de 60 anos, com aproximadamente 18% da população, mas a população de adultos também é superior a 10%. Ou seja, ainda há uma população que deve ser alfabetizada de acordo com as especificidades de sua faixa etária. Isso sem contar todos os que precisam concluir pelo menos a educação fundamental.

³⁹ Em 2008, o Ministério da Educação criou dois selos: o selo Município Livre do Analfabetismo, concedido a todos os que alcançassem 97% de alfabetização, e o selo Município Alfabetizado, concedido àqueles que, em 2010, tivessem reduzido em 50% a taxa de analfabetismo, comparada com as taxas de 2001.

Em 2015, no segundo mandato de Carlos Alberto Richa, a Secretaria de Estado da Educação admitiu o fechamento de 71 escolas em todo o Paraná, sendo 31 rurais, 19 Centros de Educação Básica de Jovens e Adultos (Ceebjas) e outras 21 ocupavam imóveis alugados. Segundo a secretária da época, haveria grande oferta de vagas no SESI e SENAI, por meio de cursos à distância. Essa justificativa revela o descaso do poder público em relação à garantia do direito de acesso à EJA, transferindo para o setor privado essa obrigação e mais, corroborando a formação de mão de obra barata para o mercado.

O governador do Paraná estava bem sintonizado com o governo de Michael Temer, que, logo que assumiu, após o *impeachment* de Dilma Rousseff⁴⁰, suspendeu novos cadastros para o Brasil Alfabetizado, quando a taxa de analfabetos estava em 8%, o dobro da indicada pela UNESCO. De acordo com o jornal Brasil de Fato, de agosto de 2016:

Michel Temer suspendeu novos cadastros para o Brasil Alfabetizado, programa criado por Lula em 2003 para combater o analfabetismo no país. Depois de cortes no Minha Casa Minha Vida e de suspensão de novas vagas para Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o governo bloqueou o cadastro no sistema de novos alunos no programa que ensinaria a ler e escrever a demanda de mais de 13 milhões de pessoas analfabetas que ainda existem no país. (BRASIL DE FATO, 2016)

Várias manifestações de repúdio foram feitas contra esse corte, considerado, inclusive, como uma afronta à Constituição, pois retirou o direito à educação. Em entrevista à Folha UOL, a doutora em Educação pela PUC-SP, Madalena Guasco, afirmou que o novo governo não reconhece políticas sociais como investimento, mas como gasto. "O Ministério da Educação deveria propor um fortalecimento do programa, não o fim das inscrições. É uma vergonha o Brasil ter milhões de analfabetos" (REDE BRASIL ATUAL, 2017).

⁴⁰ O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (posteriormente cassado e preso por corrupção), de denúncia por crime de responsabilidade fiscal oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal e se encerrou no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato de Dilma, votado por muitos políticos investigados também por corrupção. Configurou-se em uma manobra que retirou do poder uma presidenta legitimamente eleita, que colocava em curso projetos de cunho mais social, colocando em seu lugar o vice Michel Temer (PMDB), que imprimiu reformas e políticas de desmonte das conquistas dos trabalhadores e dos movimentos sociais.

É nesse campo da contradição e da disputa que os movimentos sociais vêm defendendo a Educação do Campo⁴¹, uma conquista da Educação Popular e reivindicação expressa no documento preparatório para a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: “A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo.”⁴² Lutam, por ela, entre outros movimentos, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) em suas escolas de reassentamento; as Escolas Famílias-Agrícola (EFAs), trabalhando com jovens pela manutenção da agricultura familiar; as comunidades indígenas, em grandes mobilizações por uma escola que respeite e resgate sua cultura; as comunidades remanescentes de quilombos; os povos das florestas; o MST, em suas escolas de assentamento e na Escola Itinerante, nos acampamentos. O princípio da Educação do Campo é “romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual” (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999, p. 58). Não se trata de pensar uma educação para o campo e, sim, uma educação que seja construída junto com os sujeitos do campo, com as características do próprio campo. Porém, todas essas discussões e avanços da Educação Popular foram interrompidos, pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, quando as políticas neoliberais passaram a se sobrepor às demandas dos movimentos sociais.

O descaso histórico e social em relação ao compromisso de uma educação de qualidade e de direito de todos excluiu e continua excluindo jovens e adultos da escola⁴³. A falta de investimento na educação brasileira faz com que possamos

⁴¹ É importante enfatizar a expressão *do campo*, utilizada pelos movimentos sociais nos últimos anos, para se referir à dimensão política de sua mobilização em favor do direito à educação básica. A Educação do Campo tem uma concepção radicalmente oposta à educação rural.

⁴² A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu no período de 23 a 27 de julho de 1998 em Luziânia (GO) e foi resultado de um amplo debate realizado em nível nacional. Na organização da Conferência, estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UNB). No evento foi escrita a Carta de Luziânia (BRASIL, 2014).

⁴³ Segundo dados do Censo Escolar de 2014 e 2015, 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola no período. A terceira maior taxa de evasão fica com o 9º ano do ensino fundamental (7,7%), seguido do terceiro ano do Ensino Médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. A situação da evasão é ainda mais agravante nas escolas rurais. As taxas de evasão são maiores em todas as etapas escolares, quando comparadas com as unidades urbanas (INEP, 2018).

projetar um futuro em que a Educação de Jovens e Adultos (que deveria ir diminuindo em termos de demandas na medida em que o ensino regular cumprisse sua função de acesso, permanência e apropriação do conhecimento) permaneça como uma realidade nacional, fruto da incompetência (ou competência, se considerarmos que deixar fora da escola cria um contingente de pessoas com poucas condições de acessar e reivindicar seus direitos) do Estado em oferecer uma educação que permita a todas e todos completarem, pelo menos, o Ensino Básico com qualidade. Por isso, as ações do MST na educação, especialmente na educação de jovens, adultos e idosos, são tão necessárias e revolucionárias.

As/os educadores/as populares seguem a luta iniciada nas primeiras resistências e lutas de libertação e conquista da terra, e, para além da alfabetização de jovens e adultos, as questões de gênero, etnia, meio ambiente bebem das experiências em Educação Popular, revivem e ressignificam a pedagogia de Paulo Freire. E é nas franjas desse processo histórico de políticas de governos, ao invés de políticas públicas, que acabam por serem apenas políticas compensatórias e pontuais, que os movimentos sociais fazem a alfabetização dos jovens, dos adultos e dos idosos, praticando a Educação Popular, nascida a partir das práticas de lutas e resistências das camadas populares. De acordo com Conceição Paludo:

As raízes da Educação Popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do leste europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção popular. Enfim, as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço pelas ciências humanas e sociais na formação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana. (CALDART *et al*, 2012, p.281)

Para Brandão (2002)⁴⁴, a Educação Popular está presente em diversas formas na atualidade da educação brasileira, nas suas complexas e múltiplas experiências construídas historicamente e que continuam em construção. A Educação Popular está em movimento, assim como os próprios movimentos sociais.

⁴⁴ Existem ainda outras três ideias circulando quando se fala em Educação Popular: como prática não científica, superada; como associada ao campo dos movimentos sociais, uma forma de militância política; como um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil (BRANDÃO, 2002).

Cria-se e recria-se a partir das condições concretas em que se encontra o povo em luta, mas mantém como pressuposto o protagonismo dos oprimidos.

Ainda segundo Paludo:

É importante diferenciar a educação dos populares ou dos trabalhadores empobrecidos que se faz com base nas das concepções liberais de educação, em qualquer uma de suas vertentes, e a educação desses sujeitos que se faz a partir da concepção de Educação Popular. Cujo direcionamento central do processo educativo é o de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores. (PALUDO, 2001, p. 45)

Trata-se de uma educação *do* povo, *com* o povo, e não *para* o povo. A mudança de preposição (*para, do, com*), presente no título da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, já revelava que o próprio povo é protagonista de sua educação, ou seja, não se está falando de uma educação dirigida aos setores menos favorecidos da sociedade, mas:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor do que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais do que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegará pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (...) pedagogia do oprimido ser forjada com ele e não para ele. (...) A pedagogia dos oprimidos não pode ser elaborada pelos opressores. (FREIRE, 2014a, p. 43)

Diferente da educação para o povo, configurada na educação bancária, o povo deixa de ser agente passivo e receptáculo de conhecimentos, assim como os professores deixam de ser transmissores de conhecimentos, mas, em comunhão, educadores e educandos se educam na perspectiva da sua emancipação. A Educação Popular quebra com as dicotomias professor X aluno, cultura popular X cultura erudita, linguagem popular X linguagem culta e promove uma nova consciência, que ultrapassa essas dicotomias, propõe as rupturas e continuidades e se modifica e se reconstrói sobre outros fundamentos e princípios. É a pedagogia da libertação, da autonomia, a expressão de uma nova linguagem e de novos arquétipos. Porque para uma nova linguagem se necessita a construção de um novo projeto não só de sociedade e Estado, mas, sobretudo, de um novo ser humano. Funda-se como um instrumento político de conscientização e politização, por meio

da construção de um novo saber. É, como afirma Paulo Freire, *ação cultural para a liberdade*.

Não há Educação Popular sem os movimentos sociais e a educação nos movimentos sociais está intimamente vinculada a Paulo Freire, sendo sua pedagogia expressão de um Projeto Popular, defendido pelos movimentos que lutam contra:

O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo insaciável dos bens e produtos, o desrespeito à dignidade humana de categorias sociais tratadas como peças ou engrenagens de uma máquina, o desencanto com a destruição gerada pela febre de lucro capitalista etc. (GOHN, 2012, p. 20)

Um Projeto Popular, segundo Miguel Arroyo, em um capítulo do livro *Paulo Freire: vida e obra*, organizado Anna Inês Souza, “em função da busca dos direitos humanos, da radicalidade dos valores socialistas, de emancipação humana, da igualdade e diversidade” (SOUZA, 2001, p. 277). O MST luta por esse Projeto Popular, e a educação é uma de suas estratégias para fazê-lo acontecer, pois o Movimento toma a educação como parte das lutas por transformação social, o que implica pensá-la enquanto prática social inserida na história da sociedade e que “a história da sociedade é a história de lutas de classes” (MARX & ENGELS, 2007, p. 81) forjada na práxis da luta de classes, na perspectiva de uma *educação para além do capital* (MÉSZÁROS, 2005).

A Educação Popular comporta a possibilidade de produção de uma nova hegemonia no interior da sociedade de classes, “por meio da organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares e do fortalecimento consequente do seu saber popular” (BRANDÃO, 2011, p. 30). Ela aponta para um mundo fundado na solidariedade, na igualdade e na justiça, por isso:

Assim, hoje, no início do século 21, a Educação Popular dever ser realizada de forma a reafirmar a sua essência, o compromisso com a causa do povo e uma prática pedagógica que pergunte às pessoas quem elas são, que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a ser preparadas para preservar, criar ou transformar. (BRANDÃO, 2011, p. 30)

É essa educação que o MST procura forjar em diferentes espaços educativos, tanto formais como informais: em suas próprias escolas, construindo uma pedagogia libertadora que rompa com as amarras da pedagogia domesticadora; nas escolas do Estado e Município que são instaladas em suas áreas, lutando pelo aprofundamento da relação escola-comunidade e pela democratização da gestão, assim como pelo protagonismo de educadores e educandos; nas parcerias com governos progressistas, pressionado por políticas públicas; em parcerias com ONGs e universidades, disputando projetos. Uma vivência que se dá nas contradições, no conflito e no diálogo em torno da educação como prática de liberdade, que só é possível nas dimensões da política, da estética e da ética, em que o desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação (FREIRE, 2014a).

No capítulo a seguir, a Educação Popular será analisada no âmbito da prática religiosa do catolicismo e do protestantismo, uma vez que:

Depois do golpe militar de 1964, esta mesma Educação Popular caminhou para o trabalho de base junto aos setores pastorais e de movimentos populares, ocupando-se da formação política e afastando-se do diálogo com a escola pública. (HADDAD, 2007, p. 5).

Agentes religiosos, especialmente pelas Comunidades Eclesiais de Base e Comissão Pastoral da Terra, inspirados pela Teologia da Libertação, tiveram um papel essencial nas lutas no campo e na organização dos movimentos sociais, sendo o MST um desses movimentos.

4 CATÓLICOS, PROTESTANTES, A EDUCAÇÃO POPULAR E O MST

A salvação deve ser trabalhada para ser esperada. A esperança de caráter fatalista, em que nada faço no mundo exceto esperar que o que existe além dele seja puro, justo e bom, leva-nos a uma espera inativa e, por isso mesmo falsa. Esta espera nos leva à acomodação, ao status quo e encerra um equívoco fatal: a dicotomia absurda entre mundanidade e transcendência.

Paulo Freire

Em 2015, a Comissão Pastoral da Terra completou 40 anos. Ela nasceu de um processo no qual confluíram as igrejas católica e protestante (destacadamente a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e os movimentos sociais de luta pela terra. Entre 19 e 22 de junho de 1975, em Goiânia (GO), oficialmente convocado pela Comissão Brasileira de Justiça e Paz, realizou-se o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, do qual participaram 67 pessoas, de 27 dioceses ou prelazias, onde se decidiu criar uma “Comissão de Terras”, ligada à linha Missionária da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o objetivo “interligar, assessorar e dinamizar os que trabalham em favor dos homens sem terra e dos trabalhadores rurais, e estabelecer ligação com outros organismos afins” (...) com a missão de “ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo” (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2010), contribuiu para a constituição do MST na medida em que já atuava junto às organizações dos trabalhadores rurais sem terra que existiam anteriormente.

Essa história tem início a partir da segunda metade da década de 1940, quando começa a se constituir um movimento de cristianismo da libertação, formado por católicos e protestantes (LÖWY, 2000), que ganhou bastante força na década de 1960, quando inúmeros cursos, conferências e livros sobre as Cartas-Encíclicas *Mater et Magistra* (1961), sobre “a recente evolução da Questão Social à luz da Doutrina Cristã” e *Pacen in Terris* (1963), sobre “a Paz de todos os povos na base da Verdade, Justiça, Caridade e Liberdade”, do Papa João XXIII, aconteceram no Brasil. A encíclica *Pacen In Terris* muda o rumo da Igreja Católica e de suas ações, sobretudo na América Latina e África, continentes que enfrentavam descasos

com os direitos humanos, submetidos a ditaduras. Essa encíclica vai transformar a mentalidade e o imaginário tradicional da Igreja Católica em relação aos movimentos sociais, incentivando a participação dos jovens nos movimentos estudantis e operários a partir do seguinte princípio:

Iª PARTE ORDEM ENTRE OS SERES HUMANOS

Todo ser humano é pessoa, sujeito de direitos e deveres

9. Em uma convivência humana bem constituída e eficiente, é fundamental o princípio de que cada ser humano é pessoa; isto é, natureza dotada de inteligência e vontade livre. Por essa razão, possui em si mesmo direitos e deveres, que emanam direta e simultaneamente de sua própria natureza. Trata-se, por conseguinte, de direitos e deveres universais, invioláveis, e inalienáveis. (CARTA ENCÍCLICA, 1963)

Contribuiu, também, para a formação desse movimento de renovação católica, a conferência de Frei Carlos Josaphat, com o título *Reformas de Base e Consciência Cristã*, na década de 1960, no governo de João Goulart, no ato de fundação do Congresso do Povo Brasileiro Pelas Reformas de Base. Participaram desse Congresso diversas lideranças religiosas, sociais e políticas e de vários setores da sociedade civil organizada, e pensadores católicos começaram a se inserir no debate sobre as alternativas para o desenvolvimento do Brasil (SILVA, 2011).⁴⁵

Essa mudança chegou aos seminários, que passaram a discutir a construção de uma teologia que compreendesse a religião católica como a que une o material ao metafísico e se faz possibilidade libertadora das opressões. Além disso, na década de 1960, a América Latina vivia seus momentos de grandes modificações, influenciadas pela Revolução Cubana e sua presença no imaginário dos jovens, e também pelas lutas camponesas na Nicarágua e em El Salvador. Essas novas orientações da Igreja Católica levaram, por exemplo, o sacerdote católico colombiano Camilo Torres a propor uma unidade entre o marxismo e o catolicismo enquanto teorias de libertação humana. Assim como ele, muitos outros jovens cristãos pegaram a História nas mãos e lutaram por transformações sociais e

⁴⁵ Paulo de Tarso, Ministro da Educação de João Goulart, congregou dezenas de líderes sociais e educadores, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, assim como religiosos, entre eles, Frei Mateus Rocha, Frei Carlos para realizar o projeto de Educação de Jovens e Adultos, em Brasília. Mais tarde, exilados, Freire e Frei Carlos encontraram-se na Suíça e relembrou esse primeiro curso em Brasília (CONTREIRA, 2018).

humanas, se organizando em associações, movimentos que lutavam pela erradicação do analfabetismo e contra toda forma de opressão.

A Teologia da Libertação (TL) será o arcabouço religioso que vai unir a teoria revolucionária com a crença religiosa. Para Löwy (2000), a TL é mais do que uma corrente teológica, pois mobiliza as pessoas para além da igreja em torno de objetivos comuns a partir de uma reflexão religiosa e espiritual sustentada pela opção preferencial pelos pobres, agentes de sua própria libertação e os sujeitos de sua própria história.

A TL nasceu na América Latina, depois do Concílio Vaticano II (1962-1965) e da Conferência de Medellín (1968), quando os religiosos começaram a elaborar uma teologia vinculada às lutas sociais, o que aproximou a igreja da esquerda. De acordo com o bispo paranaense Dom Ladislau Biernaski, em entrevista ao programa *Nacionalidade Brasileira*, “O mérito do Concílio Vaticano II foi trazer a Igreja à sua raiz familiar e comunitária com a caridade libertadora do Evangelho, prática que nos ensinou Jesus Cristo (PEREIRA, 2010, p. 41)”.

Atribui-se seu marco inicial ao padre peruano Gustavo Gutiérrez, que, em 1971, publicou o livro *A Teologia da Libertação*. Outros expoentes são: Jon Sobrino, El Salvador; Leônidas Proaño, no Equador; e Juan Luis Segundo, no Uruguai. Era o princípio da fé-política, que levou muitos fieis para a militância. No Brasil, os irmãos Clodovis e Leonardo Boff, Frei Betto, Henrique Vaz, Almerly Bezerra, Hugo Assmann (pioneiro na elaboração dos primeiros elementos de uma crítica cristã e da libertação ao desenvolvimentismo) (PRADO, 2012).

Nesse contexto, surgiram as Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), que na explicação de Frei Betto, são:

pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960, em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundo alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda, segundo outros. De natureza religiosa e caráter pastoral, as CEB's podem ter dez, vinte ou cinquenta membros. Nas paróquias de periferia, as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos ou formar um único grupão a que se dá o nome de comunidade eclesial de base. É o caso da zona rural, onde cem ou duzentas pessoas se reúnem numa capela aos domingos para celebrar o culto. (BETTO, 1981, p. 7)

Foram criadas, principalmente, em regiões pobres, em que as carências econômicas geravam diversos conflitos sociais, como um espaço de leitura da Bíblia

articulada com a realidade política, econômica e social, o que ia promovendo a reflexão crítica e conscientização política. As CEBs “representam a prática da libertação popular e a Teologia da Libertação, a teoria dessa prática” (BOFF, 2004, p.145). Elas foram muito importantes para a constituição da Educação Popular, pois tinham como princípios educativos a humanização, a coletivização, o trabalho com a cultura popular. Formadas pelas igrejas Católica, Metodista, Luterana e Presbiteriana, se espalharam pelo Brasil e pela América Latina.⁴⁶

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi articulado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de um acordo entre o Governo e a Igreja Católica, em 1961, envolvendo a participação de funcionários federais e a cooperação de diferentes órgãos do governo, a partir de experiências de educação radiofônica realizadas no Nordeste pelas dioceses de Natal (RN) e Aracaju (SE). Denominava-se um movimento “engajado com o povo neste trabalho de mudança social, comprometido com este povo e nunca com qualquer tipo de estrutura social ou qualquer instituição que pretenda substituir o povo” (CUNHA; GÓES, 1989, p. 28). Planejado para cinco anos, previa já para o primeiro ano a instalação de 15.000 escolas radiofônicas. Durante os primeiros três anos de funcionamento, mais de 400.000 estudantes do campo haviam completado um ou mais cursos. O monitor ou monitora era sempre um membro da comunidade, escolhido pelos próprios camponeses, alguém que tivesse alguma educação formal, que repassava as instruções dos programas para os educandos, conferia seus exercícios, estimulava, liderava as discussões. Eles recebiam treinamento em forma de encontros e cursos e, além de fazer a ponte entre o professor da rádio e os educandos, ia se constituindo em um líder da comunidade. O método Paulo Freire foi adotado, em 1963, pelo MEB, que também produziu as cartilhas *Saber para Viver* e *Viver é Lutar, Mutirão, O Homem do Campo* e *Sucupira*.⁴⁷ Leonardo Boff explica a importância de Paulo Freire para a Teologia da Libertação:

⁴⁶ Em dados de 2000, do Instituto de Estudos da Religião (Iser), do Rio de Janeiro, existiam cerca de 70 mil núcleos de Comunidades Eclesiais de Base no Brasil, nas cidades e no campo.

⁴⁷ Interrompido pelo golpe civil militar de 1964, volta em 1970, porém, com as pressões do governo militar e da ala mais conservadora da igreja, o MEB se tornou mais centralizado e autoritário. De acordo com Vanilda Paiva, “O MEB perdia sua identidade com os movimentos da cultura popular do período anterior e voltava-se para a escola radiofônica” (PAIVA, 1983, p. 283).

A importância de Paulo Freire foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente um oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico que, quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade. A Teologia da Libertação ao fazer a opção pelos pobres contra sua pobreza e assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação se dá no processo de extirpação do opressor que carregamos dentro e na constituição da pessoa livre e libertada, geradoras de participação e solidariedade. A Teologia da Libertação é um discurso sintético, porque junto com o religioso incorpora em sua constituição também o analítico e pedagógico. Paulo Freire desde o início, foi considerado um dos pais fundadores da Teologia da Libertação (GADOTTI; ABRÃO, 2012, p. 106)

Valdir Borges explica que a crítica de Freire sobre a educação bancária (utilizada como instrumento de acomodação, adaptação e apassivamento) foi fundamental para que a Teologia da Libertação assumisse a educação libertadora como práxis pedagógica:

Enfatizamos que as Conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979) absorveram e incorporaram, nos documentos oficiais, uma nova visão libertadora de educação. Essa nova práxis pedagógica, erguida sobre a crítica da educação bancária, aponta horizontes de libertação e de transformação do contexto histórico-social latino-americano, impulsionada pelas vertentes teológica, filosófica e pedagógica. (BORGES, 2013, p. 138)

Na esteira da Teologia da Libertação, também surgiram muitos movimentos juvenis, como, por exemplo, Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Agrária Católica (JAC). Segundo Valdir Borges:

Ao perceberem e experimentarem a situação de miséria do contexto histórico-social da América Latina das décadas de 1960 e 1970, esses movimentos leigos reagiram com uma indignação ético-religiosa que os levou a protestar diante de tamanha injustiça social. (BORGES, 2013 p. 93-94)

Eram filiados à Ação Popular, um movimento que tinha por objetivo fugir à autoridade da hierarquia eclesiástica, podendo, assim, estabelecer uma identidade própria, além de se empenhar na conscientização e na organização das classes populares contra o capitalismo. Todos tinham ações na alfabetização de jovens e adultos vinculadas à Educação Popular. Os métodos desenvolvidos nesses movimentos “partiam de uma base comum: o novo pensamento social cristão. Pretendiam a ‘promoção do homem’, sua conscientização, e emergência na vida política brasileira através de uma ação pedagógica não diretiva” (PAIVA, 1983, p. 251).

Ligada às Comunidades Eclesiais de Base, em 1966, surge a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), criada por jovens agricultores, com o apoio de padres belgas e profissionais liberais de Francisco Beltrão. A ASSESOAR assumiu um trabalho político-religioso para a organização das comunidades rurais, especialmente da região Sudoeste do Paraná e Dois Vizinhos. Até a década de 1980, segundo membros do conselho, a entidade esteve constantemente confrontada com uma situação de vulnerabilidade maior dos camponeses, sem perspectivas de mudança. Era comum nessa época que a organização realizasse a cada ano mais de uma centena de eventos educacionais e mais de mil visitas, atingindo assim de 15.000 a 20.000 pessoas. Com o apoio da Igreja Católica, a ASSESOAR construiu uma rede de famílias camponesas e uma estrutura de representação por líderes locais.

A Comissão da Pastoral da Terra (CPT) nasceu oficialmente em 1975, em Goiânia, depois de vários encontros de bispos, pastores protestantes e outros religiosos; portanto, ela tem um caráter ecumênico. O seu objetivo é apoiar os trabalhadores rurais, denunciar a violação dos direitos humanos, lutar pela reforma agrária. Nesse mesmo ano, foi publicado o primeiro número do Boletim da Comissão Pastoral da Terra, com informações sobre as ações da CPT e sobre alguns conflitos de terra (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 1992). De acordo com o Pastor Werner Fuchs⁴⁸, na Pastoral da Terra os camponeses descobrem o fato de que sua forma de viver, os seus valores conflitam com os objetivos do capitalismo; além disso, camponeses e religiosos percebiam a necessidade de uma espiritualidade combativa, de forma que “A pastoral da terra propicia, pois, que o religioso, mais especificamente a mística cristã, passe a ser elemento constitutivo de uma ética política.” Além disso:

⁴⁸ Werner Fuchs participou, nos anos 1950, do movimento estudantil e do movimento das igrejas luteranas, no Rio Grande do Sul. Após um tempo passado na Índia, mudou-se para o Paraná, em meados dos anos 1970, assentando-se no oeste do estado, onde passou a atender comunidades de pessoas atingidas por barragens, quando sua própria paróquia foi ameaçada de inundação pela Itaipu e Fuchs se tornou uma importante liderança nessas questões, inclusive assumindo o escritório da CPT de Curitiba. Foi pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), em Santa Helena (PR), de outubro de 1979 até julho de 1982. Passou a residir em Curitiba e atuar na área social e no campo da agroecologia, como integrante do Conselho Nacional de Segurança Alimentar - CONSEA, e na criação de hortas urbanas, com o objetivo da autossustentabilidade (PALMAR, 2016).

O envolvimento com a realidade conflitiva e a indignação fizeram com que na CPT não se elaborasse um sistema ético "refinado", bem refletido e protegido em todos os lados e aspectos. Com os lavradores aprendemos hospitalidade e boas maneiras, isto sim, às vezes, mais impressionantes que a etiqueta dos poderosos. Mas também nos ensinaram que às vezes é preciso ser grosseiro para avançar na luta. É preciso cortar o nó com a espada, o tapetão com a foice e o jogo de empurra com o grito. (FUCHS, 1996)

Ao longo de duas décadas de ditadura civil militar, a Teologia da Libertação será perseguida tanto pelos conservadores quanto pelos progressistas. A influência do pensamento dicotômico da Guerra Fria se estabeleceu também nos movimentos religiosos. Os mais à direita, acusavam os religiosos de “vermelhos travestidos de religiosos”, comparando-os a melancias - verdes por fora, mas vermelhos por dentro – e, os da esquerda mais radical, os acusam de “agentes disfarçados do imperialismo”. A Igreja Católica ficou dividida: à esquerda, aqueles que, inspirados por Dom Hélder Câmara, dedicavam-se aos pobres, aos despossuídos, aos excluídos; à direita, os que concordavam com Dom Vicente Scherer, que, ligado à ala conservadora da Igreja, desempenhou um papel decisivo no combate do que ele chamava de radicalismo. O papa polonês, João Paulo II, Karol Józef Wojtyła, que foi papa de 1978 até a data de sua morte, em 2005, se inseriu na luta para derrotar o marxismo e a Teologia da Libertação. João Paulo II impôs uma nova encíclica, a Carta Encíclica *Redemptor Hominis*, em 1979, pela qual indica que não é papel da Igreja participar dos movimentos sociais e que ela deve se ater à salvação da alma:

21. Vocação cristã: servir e reinar.

Nos nossos tempos, algumas vezes julga-se, erroneamente, que a liberdade é fim para si mesma, que cada homem é livre na medida em que usa da liberdade como quer, e que para isto é necessário tender-se na vida dos indivíduos e das sociedades. Mas a liberdade, ao contrário, só é um grande dom quando dela sabemos usar conscientemente, para tudo aquilo que é o verdadeiro bem. Cristo ensina que o melhor uso da liberdade é a caridade, que se realiza no dom e no serviço. Foi para tal liberdade «que Cristo nos libertou» e nos liberta sempre. A Igreja vai haurir aqui a incessante inspiração, o estímulo e o impulso para a sua missão e para o seu serviço no meio de todos os homens. A verdade plena sobre a liberdade humana acha-se profundamente gravada no mistério da Redenção. A Igreja presta verdadeiramente um serviço à humanidade, quando tutela esta verdade, com infatigável aplicação, com amor ardente e com diligência maturada; e, ainda, quando, em toda a própria comunidade, através da fidelidade à vocação de cada um dos cristãos, a mesma Igreja a transmite e a concretiza na vida humana. Deste modo é confirmado aquilo a que já nos referimos em precedência, isto é, que o homem é e continuamente se torna a «via» da vida quotidiana da Igreja. (CARTA ENCÍCLICA, 1979)

A Teologia da Libertação foi brutalmente ferida, aos seus principais teóricos foi imposto o silêncio, o ostracismo e foi limitado o papel das Comunidades de Base. Isso provocou o refluxo da influência do catolicismo progressista, inclusive no que tange à formação de jovens educadores para atuarem nos movimentos de Educação Popular e nos movimentos de alfabetização de jovens e adultos. Mas "Não há que esquecer que os conflitos sociais, que atravessam a sociedade, também dividem a Igreja e aí refratam seu espectro ideológico. Esta é uma instituição inserida na vida social e sujeita às pressões de interesses contraditórios" (SOUZA, 2004, p.81), e vários bispos tornaram-se figuras importantes da luta pelos direitos humanos e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) divulgou uma série de documentos denunciando a existência da tortura no país e exigindo o seu fim. Em 1971, no dia de sua ordenação como bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia, no Mato Grosso, Dom Pedro Casaldáliga lançou a Carta Pastoral *Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social*. Essa Carta denunciava as consequências da expansão capitalista para indígenas, posseiros e peões da Amazônia, promovida pelo governo militar. Freireanamente, Dom Pedro diz: "Ajudar a libertação dos oprimidos é o meio mais direto e eficaz de contribuir para a libertação dos opressores. Nem todos "poderão" entender esta atitude. É uma opção dolorosa, de pobreza, de risco e de "escândalo" evangélico..." E mais adiante:

Não podemos aceitar a dicotomia entre evangelização e promoção humana, porque acreditamos no Cristo, como o Senhor Ressuscitado que liberta o homem todo e o mundo todo e nos salva em plenitude: progressivamente e dolorosamente aqui na terra, definitivamente e com glória no céu. "Cristo veio ao mundo para libertar o homem de toda escravidão. A comunidade cristã deve ser para todos os homens um sinal eficaz na realização da justiça, na libertação de toda forma de escravidão e na esperança para cada uma das gerações" (Esquema "A Justiça no Mundo", Synodus Episcoporum, 6). Para nós, evangelizar é promover o homem concreto - o próximo - e libertá-lo, sempre com aquele "plus" que a encarnação e a Páscoa trazem à pessoa e à história humanas. Por causa disso, bem ou mal, com tateios e em conflitos, sempre temos enfrentado a defesa dos direitos humanos e a promoção do povo ao qual fomos enviados. Nas campanhas higiênicas; no ensino - alfabetização em São Félix, em Santa Terezinha. (...) Porque estamos aqui, aqui devemos comprometer-nos. Claramente. Até o fim. (Somente há uma prova sincera, definitiva, do amor, segundo a palavra e o exemplo do Cristo). (CARTA PASTORAL, 1971)

Além dessa carta, outros três documentos revelavam a posição de parte da igreja frente à violência do sistema contra os pobres: *Ouvi os Clamores do meu Povo*; *Marginalização de um Povo – Grito das Igrejas* e *Y-Juca-Pirama – o Índio*,

aquele que deve morrer. Em diversos pontos do país, dioceses, CEBs, pastorais e a própria CNBB passaram a se dedicar ao problema da terra, atuando na articulação de movimentos de defesa dos direitos dos indígenas, dos atingidos por barragens, dos trabalhadores rurais, dos migrantes, exigindo justiça no campo.

Em 1980, foi aprovado um documento pela Assembleia dos Bispos em Itaici, intitulado *A Igreja e os problemas da terra*, em que levantou a principal tese para resolver o problema agrário do Brasil. Diz o documento que: "a terra deveria ser para o trabalho e não para negócio" (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1980). Ao se pronunciar dessa forma, segundo Maria Izabel Grein, da Direção Estadual do MST (PR)⁴⁹:

a Igreja provoca uma discussão muito grande na sociedade. Por quê? Porque toda essa visão capitalista desse período diz que a terra é para servir ao capital. Mas nesse período a Igreja trabalha muito a questão da Bíblia de que a terra Deus deu a Adão e disse a ele: "toma e cultiva e tira dela o teu pão. Por que o homem fez dela um instrumento de opressão? Por que agora o homem vende a terra?". (GREIN, 2000)

A Teologia da Libertação, apesar da perseguição que sofreu, permanece viva. Seus teólogos não renegaram suas ideias, inclusive, ampliando a abordagem em relação aos problemas sociais, incluindo, em suas preocupações, não só as vítimas do sistema econômico, como também os oprimidos devido a sua cultura ou origem étnica e os LGBTs. Há vários exemplos de missionários católicos que mantiveram a luta junto aos camponeses, como a irmã Dorothy Stang. Nascida em 7 de maio de 1931, na cidade de Dayton, em Ohio, naturalizou-se brasileira. Ela participava da Coordenação Nacional da Comissão Pastoral da Terra e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e foi assassinada aos 73 anos, com seis tiros, numa estrada na cidade paraense de Anapu, em 2005. Na época, a irmã Dorothy lutava pela implantação do Projeto de Desenvolvimento Sustentável Esperança. Segundo outra missionária, Rebeca Spires:

⁴⁹ Especialista em Educação do campo e membro do Setor de Educação do MST.

A primeira coisa que a Dorothy me disse foi: 'Você tem que aprender a Bíblia em português, mas tem que aprender o Estatuto da Terra, porque nós trabalhamos com lavradores e eles têm que saber como defender seus direitos. Os direitos que a lei reconhece, a gente tem que conhecer e ensinar o povo para eles saberem como batalhar por si. A gente não vai ficar a vida inteira batalhando por eles, eles que têm que fazer. (CHAGAS, 2015)

Rebeca conta ainda que o protagonismo de Dorothy era visível em sua forma de liderar e ensinar. Ela estabeleceu dezenas de escolas por onde passava na base do “Você sabe ler? Então você pega essas crianças e ensina” (CHAGAS, 2015).

No Paraná, Dom Ladislau Biernaski⁵⁰, que ficou conhecido como “o bispo da Reforma Agrária”, é exemplo de uma vida dedicada à luta ao lado dos pobres, contra as injustiças sociais. Em nota por conta de seu falecimento, em 2012, a CNBB faz uma referência ao livro *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon, que faz uma dura crítica ao colonialismo, entendido como a “negação sistematizada do outro, uma decisão obstinada de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade (FANON, 1979, p. 45)”:

D. Ladislau viveu e pensou a fé a partir dos ‘condenados da terra’ e, com eles, fez caminhos pouco frequentados pelos grandes deste mundo. Mas é nestes caminhos, percorridos por D. Ladislau que encontraremos o Senhor da Vida. Ele soube traduzir em gestos e palavras a Eucaristia celebrada com olhos abertos para enxergar os apelos de Deus presentes na vida dos pobres e seu clamor por justiça. Sua atuação enquanto bispo membro da Comissão das Pastorais Sociais e no Mutirão pela superação da miséria da fome, traduzia esta índole. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2012)

O próprio Papa Francisco recebeu, em 2017, o sacerdote dominicano Gustavo Gutiérrez, resgatando, de certa forma, a Teologia da Libertação na pauta da igreja católica, encontro que repercutiu, especialmente, na da Igreja latino-americana. Em 2015, o Papa participou do 2º Encontro Mundial dos Movimentos Populares, em Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia onde falou, por aproximadamente

⁵⁰ Dom Ladislau Biernaski nasceu em 1937 em Almirante Tamandaré (PR). Sua Ordenação Presbiteral se deu no dia 6 de julho de 1963, em Curitiba (PR). Foi bispo auxiliar de Curitiba (PR) de 1979 a 2006. Foi também responsável por diversas Pastorais Sociais no Brasil, como a Pastoral Operária, Comissão Pastoral da Terra (da qual foi vice-presidente de 1997 a 2003, e presidente em 2012), Pastoral Carcerária (1979) e Pastoral do Menor (1988). Foi membro da presidência (1999) e secretário executivo (2007) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil do Paraná. Faleceu em 2012 (DIOCESE DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2012).

3 horas, sobre questões envolvendo o capitalismo, a defesa da mãe terra e da natureza, entre outros assuntos. Ele declarou que há necessidade de mudanças estruturais profundas na sociedade, que sejam capazes de combater o modelo capitalista, pois ainda há muitos “camponeses sem terra, famílias sem teto, trabalhadores sem direitos e pessoas feridas em sua dignidade”:

Quando o capital se torna um ídolo e direciona as escolhas dos seres humanos, quando a avidez do dinheiro domina o sistema socioeconômico, ele arruína a sociedade, condena o homem, tornando-o escravo, e destrói a fraternidade entre os povos’, disse o Papa. Ele afirmou ainda que todos tem direito à terra, habitação e trabalho, considerando-os ‘direitos sagrados’, pelos quais ‘vale a pena lutar’. ‘Precisamos e queremos uma mudança que atinja o mundo inteiro porque hoje a interdependência global exige respostas globais para os problemas locais. A globalização da esperança, que nasce dos povos e cresce entre os pobres, deve substituir esta globalização da exclusão e da indiferença’, explicou. ‘O futuro da humanidade não está unicamente nas mãos da elite e dos poderosos. Ele está fundamentalmente nas mãos dos povos e na sua capacidade de se organizar e promover alternativas criativas na busca diária por trabalho, moradia, terra’, apontou o papa. Ao fim do seu pronunciamento, Papa Francisco disse aos participantes que ‘jamais percam sua fé revolucionária’, e que eles estarão em suas orações. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2015)Essa reaproximação da Igreja Católica com as organizações sociais foi fortalecida com o lançamento, também em 2015, da Encíclica *Laudato Si*, Sobre o Cuidado da Casa Comum, que atende demandas dos movimentos, faz duras críticas ao sistema capitalista e defende a terra e o meio ambiente como um bem comum, abrindo um diálogo da igreja com a sociedade. Além disso, o Vaticano promove o diálogo com a rede *Transform!*, de marxistas europeus, e, em 2018 será instalada a *Universidade de Verão do Diálogo* na ilha grega de Syros, com o apoio da Universidade do Mar Egeu e do Ministério da Educação do governo socialista da Grécia. Esse é um fato inédito, pois nos anos seguintes ao Vaticano II houve apenas aproximações, informações, estudos, colóquios, mas nunca se estabeleceu uma agenda institucionalizada entre a CNBB ou o Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) e organizações marxistas. Michael Löwy e o teólogo Frei Betto são protagonistas nesse processo deflagrado pelo Papa Francisco (LOPES, 2017).

Católicos e protestantes vão compartilhar a luta junto com os movimentos sociais a partir da década de 1970. Até 1819, depois da chegada do primeiro grupo mais expressivo de luteranos imigrantes alemães, o que havia no Brasil era de forma mais presente a influência da Igreja Católica (GERTZ, 2005). Os protestantes americanos, que começaram a chegar na segunda metade do século XIX, trouxeram ideais liberais e tiveram grande influência na educação brasileira. Eles foram muito bem recebidos pela elite, que via nos EUA um referencial de progresso. Segundo Peri Mesquida:

(...) para todos aqueles que desejavam a queda da Monarquia e sua substituição pelo regime republicano, os EUA passaram a ser o ponto de referência. Republicanos e liberais brasileiros almejavam uma aproximação com a América do Norte e seu sistema de valores. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos desenvolviam uma enérgica ação político-diplomática com a finalidade de estabelecerem sua hegemonia cultural, econômica e política sobre o conjunto dos países do continente latino-americano. (MESQUIDA, 1994, p. 20)

Eram, principalmente, do movimento de expansão missionária norte-americana do Sul dos Estados Unidos: Metodistas, Presbiterianos, Batistas, cuja expansão tinha como objetivo levar a cultura americana a outros povos, utilizando como estratégia para isso a educação. Para eles, a criação de escolas e colégios era fundamental para conquistar espaço na sociedade brasileira.

A criação das escolas americanas protestantes no Brasil trouxe para a educação novas práticas, como o princípio co-educativo, colocando meninos e meninas, rapazes e moças nas mesmas salas de aula, além de uma formação voltada para a cidadania, para a preparação profissional e religiosa, em um sistema educacional que objetivava preparar os estudantes para desenvolver talentos necessários à indústria, ao comércio e às questões políticas da nação. Outro aspecto importante destacado por Mesquida é que:

o metodismo lança uma visão inovadora sobre a Educação Popular, pois os metodistas foram os primeiros a valorizar e organizar uma educação destinada especificamente aos adultos. Da mesma forma, trata-se de um grupo obsecado pela luta contra o analfabetismo, já que os metodistas consideram inconcebível que um cristão não saiba ler nem escrever. (MESQUIDA, 1994 p. 16)

Em 1962, um grupo de professores do Colégio Agnes Erskine, de Pernambuco, ligado à Igreja Protestante norte-americana, realizou uma experiência de alfabetização de adultos, com sentido apostólico e visão assistencialista. Essa experiência é a origem da Cruzada do ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã), um movimento implementado a partir da ditadura civil-militar, com verbas dos acordos MEC-USAID. A Cruzada pretendia desenvolver, a partir de uma visão de integração e subordinação ao capital internacional, programas de alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional. Sua prática, no entanto, acabou por significar a distribuição de alimentos, com “a função de assegurar a atividade voluntária de professores e membros da comunidade bem como manter elevada a frequência integral às atividades escolares” (PAIVA, 1983). Os recursos e os

professores eram brasileiros, mas a direção era norte-americana, sendo que o material utilizado era bastante distante da realidade dos educandos. Sofreu várias críticas e foi extinto entre 1970 e 1971, pois se recusava a:

(...) aprender com os nacionais, principalmente nos primeiros anos de sua atuação, sem experiência no campo da educação dos adultos, ignorando voluntariamente a experiência brasileira nesta matéria e demonstrando seu desconhecimento da realidade nacional, a Cruzada não logrou criar uma imagem de respeitabilidade entre os técnicos brasileiros. Paralelamente, o emprego inadequado dos recursos provocou a redução de suas possibilidades de financiamento junto a entidades privadas e mesmo junto ao governo federal (...). (PAIVA, 1983, p. 281)

Por outro lado, um grupo de protestantes vinha se vinculando com a esquerda, desde a publicação do livro do pastor norte americano Richard Shaull, sobre cristianismo e revolução, em 1952. No Brasil, essa vinculação ficou explícita em 1962, em Recife, na Conferência do Nordeste – Cristo e o Processo Revolucionário Brasileiro, promovida por cristãos protestantes brasileiros, da qual participaram, entre outros, intelectuais como Celso Furtado, Gilberto Freyre e Paul Singer (SILVA, 2011).

A maioria dos fiéis da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)⁵¹ era constituída por agricultores. Por isso, a questão da terra sempre foi uma das suas preocupações. Nas décadas de 1970 e 1980, essa preocupação gerou a aproximação com os movimentos sociais de defesa da reforma agrária. Em 1978, foi criado o CAPA (Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor), que tinha como objetivos fixar o agricultor a terra, estimular sua participação em atividades que melhorem suas condições de vida, estimular o cooperativismo e o sindicalismo, orientar os agricultores quanto aos seus direitos (conscientização) e oferecer alternativas à migração⁵². Em 1979, a reforma agrária já era uma atividade prioritária para a IECLB. Em 1982, no final do XIII Concílio Geral da Igreja, que teve como lema “Terra de Deus, terra para todos”, a IECLB redigiu um documento oficial e uma carta às comunidades na qual defendia as associações populares, os movimentos

⁵¹O luteranismo está dividido em duas igrejas, sendo a maior delas a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).

⁵²O CAPA busca, juntamente com os agricultores, o “conhecimento que liberta.” Segundo Arzemiro Hoffmann, “a construção cidadã de pequenos agricultores exigiu sempre um esforço pedagógico de perceber o lugar vivencial, onde o grupo se encontra (seu *habitat*, seus costumes, suas referências) para, a partir daí, construir alternativas viáveis para sua sobrevivência econômica e social (VANDERLINDE, 2006).

de classe, o CAPA, os movimentos no espírito de não violência, o Estatuto da Terra, a Comissão Pastoral da Terra, o modelo simples de vida, a reforma agrária. Nesse sentido, o Pastor Werner Fuchs, nesse mesmo Concílio, posicionou-se considerando “antievangélico e imoral, quando tiver uma profissão ou meio de vida assegurado, ser também proprietário de terras ou mesmo de um sítio de lazer” (PALMAR, 2016, p.8).

No Paraná, protestantes e católicos engajados na Pastoral da Terra participaram de vários movimentos de luta. Especialmente no Oeste do Estado, uma região onde a construção da Usina de Itaipu levou a inúmeras desapropriações e forte luta dos atingidos, o que colocou lado a lado protestantes e católicos na superação das dificuldades, como, por exemplo, na ajuda mútua da construção de suas igrejas e no compartilhamento do uso destas. De acordo com o Pastor Gernote Kirinus⁵³, “Os problemas sociais não têm uma religião específica.” Ainda segundo ele:

havia se formado um pequeno núcleo de pastores progressistas da Igreja Luterana no Oeste do Paraná. Era uma grande oportunidade de, a partir da prática eclesial, continuarmos a discussão sobre nossas inquietações sociais junto a emergente Teologia da Libertação. (MEZZOMO, 2008, p. 288)

O Pastor Werner Fuchs explica que, nas lutas por terra no Sul do país, em um primeiro momento, “foi o índio, pintado para a guerra, que ensinou o colono a lutar.” Isso porque:

Em 1975 surgiam o CIMI, com uma proposta pastoral de autodeterminação indígena, e o movimento caingangue pela reconquista de suas terras. Após várias medidas de pressão (ida a Brasília, embargo, queima de construções, os índios expulsaram, em 1978, centenas de famílias de ocupantes brancos das reservas de Rio das Cobras-PR e Nonoai-RS. Colonos expulsos de Nonoai sofreram todo infortúnio de manobras governamentais, mas resistiram. Em geral, não desprezavam o índio com quem conviveram e cujos direitos admitiam. Lembrados da ação direta dos índios que, com as próprias mãos, tiraram do papel as promessas da FUNAI, e revoltados com o descaso dos governantes, esses colonos resolveram “tirar a reforma agrária do papel”, formando o grupo inicial das primeiras ocupações de terra no Planalto Médio do RS e do acampamento da Encruzilhada Natalino (79/80). Embora nos anos seguintes grandes arrendatários, grupos madeireiros, a FUNAI e caciques oportunistas tirassem maior proveito da vitória dos Índios que a comunidade indígena, naquela época as notícias das expulsões serviram de inspiração para outras mobilizações camponesas. Por exemplo, em 1979,

⁵³Gernote Kirinus foi pastor luterano da IECLB, no Oeste do Paraná, entre 1975 e 1990, engajado nas lutas por terra, decorrentes das desapropriações geradas pela Usina de Itaipu.

agricultores do PR em luta contra as NPRs (Notas Promissórias Rurais), discutindo uma cartilha de conscientização da CPT, reagiram assim (sem dissimular o preconceito): 'Se esses bugres ignorantes conquistaram seus direitos, nós temos que conseguir também.' (FUCHS, 1990, s/p)

A participação dos luteranos e católicos também foi decisiva nas primeiras ocupações de terra no Rio Grande do Sul, como no grande acampamento em Encruzilhada Natalino⁵⁴, onde mais de 600 famílias (aproximadamente 3000 pessoas) se organizaram em um mês:

Acamparam na beira da estrada na esperança de conquistar um pedaço de terra e não aceitaram voltar para o Mato Grosso, ou melhor, ir para o Mato Grosso, porque apenas para algumas famílias era voltar pra lá. Um grande número de gente tinha ido para o Mato Grosso e já tinha voltado, estava de volta no Rio Grande do Sul. Esse acampamento também foi um marco histórico na organização do movimento dos sem-terra. Então, as raízes do movimento estão na Igreja e nas oposições sindicais desse período. Das igrejas, não só a Igreja Católica, porque também a Igreja de Confissão Luterana. (FUCHS, 2017)⁵⁵

Para o Pastor Fuchs, a Igreja Luterana buscou na experiência da Igreja Católica a sua formação em relação à luta pela terra. A CPT-PR, criada em 1976, num encontro da pastoral rural em Ponta Grossa, foi ecumênica, tendo à frente dois coordenadores: o Padre João Mors, de Medianeira, e o Pastor Gernote Kirinus, de Marechal Cândido Rondon/Entre Rios. Previa várias atividades conjuntas, como o encontro de padres e pastores da área atingida com dirigentes da Itaipu. O Pastor contou que na sua igreja não surgiam líderes naturais:

⁵⁴ A Encruzilhada Natalino está localizada num entroncamento rodoviário onde circulam ônibus e veículos, em direção às quatro maiores cidades da região (Passo Fundo, Sarandi, Carazinho e Ronda Alta), que liga o Rio Grande do Sul à Santa Catarina e se encontrava próxima de vários assentamentos de trabalhadores Sem Terra, como o assentamento Macali. Foi o primeiro acampamento em que as barracas de lona das famílias acampadas foram instaladas na margem da estrada. Até aquele momento os acampamentos eram montados em fazendas ou estradas, distantes dos centros urbanos e de difícil acesso. Após uma organização provisória, entre dezembro de 1980 e fevereiro de 1981, o acampamento evoluiu para uma organização social estruturada. Entre abril e julho, do mesmo ano, os camponeses e seus apoiadores criaram processos decisórios coletivos, com diversas instâncias de consulta, bem como, realizaram atividades de formação, criando uma identidade coletiva entre os acampados. Em setembro de 1983 o governo do Rio Grande do Sul desapropriou cerca de 1.870 hectares de terras nos municípios de Cruz Alta, Palmeira das Missões e Ronda Alta. Ali as famílias do antigo Acampamento Natalino foram assentadas. Após mais de mil dias de resistência e luta, os Sem Terra conquistaram um lote de terra para produzir e alimentar suas famílias (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014).

⁵⁵ Entrevista realizada pela autora, em 2017, com o Pastor Fuchs (FUCHS, 2017).

(...) gente que sabia coordenar uma reunião, e sabia falar em público e coisa assim. Enquanto que da Igreja Católica, tinha muitos. Já tinha essa experiência. Eu tenho um artigo que eu escrevi, pra Revista Presença, muitos anos depois, quando eu falo, uso uma parte que é a Fala Libertada. Um dos subtítulos lá é a Fala Libertada. Que o pessoal aprendeu no conflito, na angústia, eles aprenderam a falar. Porque eles tremiam igual vara verde na hora de pegar o microfone, no começo, sabe? Mas de repente conseguiram se soltar, conseguiram falar. Então essa é uma experiência muito rica, muito boa. (FUCHS, 2017)

Em 1979, o Pastor Werner Fuchs mudou-se do Rio Grande do Sul para Santa Helena, no Oeste paranaense, e conheceu o Movimento dos Atingidos do Itaipu, nome mudado, mais tarde, para Movimento Justiça e Terra. Segundo o Pastor Fuchs:

A luta contra Itaipu, autodenominada em 1980 de "Movimento Justiça e Terra" (MJT), foi a luta popular e camponesa mais importante entre 1978 e 1982. Em suas várias fases envolveu pelo menos 3 mil das 8 mil famílias atingidas, beneficiando um círculo bem maior. Para aquela época do regime militar, no início da "abertura", foi uma mobilização audaciosa, em consonância com a gravidade das angústias geradas pela empresa binacional. Mas o MJT foi surpreendentemente pacífico, sem violência por parte dos agricultores e sem necessidade de intervenção direta das forças repressivas de prontidão. Gerou também amplo noticiário na imprensa, mas infelizmente existem poucos estudos sobre ele além de raros ensaios, quase todos de pessoas ligadas à comissão Pastoral da Terra (CPT). (FUCHS 1990, s/p)

A primeira grande concentração da região Oeste foi organizada em outubro de 1978, reunindo mais de mil pessoas, por conta das desapropriações causadas pela usina de Itaipu. A propaganda oficial, sob os estertores do golpe civil militar de 1964, enaltecia o caráter gigantesco da obra e invisibilizava os moradores da região. Um exemplo disso foi a publicação de uma matéria na revista "Ciência Ilustrada", de 1983, da Editora Abril, cujo título era: "Itaipu, a oitava maravilha do mundo: a obra, a natureza e o debate". Da página 52 a 61, é retratada a grandiosidade da obra:

O vertedouro de Itaipu, um enorme tobogã em concreto, tão impressionante que “É como se Sete Quedas tivesse sido transferida para o vertedouro da barragem. (...) Suas cachoeiras de concreto – perto das quais os monumentos egípcios pareceriam obras de pigmeus -, suas peças em metal, milhões de quilos, girando com precisão submilimétrica, são o trabalho materializado de dezenas de milhares de pessoas, por mais de meia década. (...) A maior do mundo. (...) As superturbinas agarram o grande rio e cospem a energia equivalente a vinte usinas nucleares. (...) Quando o general José Costa Cavalcante, diretor geral de Itaipu, anunciou no dia 13 de outubro de 1982, o fechamento das comportas e a formação do lago artificial, ele disse que aquele seria o último ato de vedetismo da obra. De fato, além do gigantismo, Itaipu também foi vedete por ter cumprido rigorosamente, até aquela data, o cronograma de construção. (REVISTA CIÊNCIA ILUSTRADA, 1983, p. 52, 55, 61)

Da página 62 a 67, a matéria trata do “Plano do dilúvio”, com uma solução nem um pouco ecológica: o empalhamento de animais da região. Trabalho, justificado, pelo falso argumento de que a região já padecia com a extinção da maioria de suas espécies:

O Paraná derramou sobre suas margens 30 bilhões de toneladas de água. A operação para salvar os bichos desse fim de mundo começou com a sua morte e empalhamento. (...) A partir de 1880, a cultura dos brancos europeus dominava todo continente, e, nas terras vizinhas a Itaipu, estabeleceram-se grandes companhias latifundiárias supergananciosas, com o objetivo de extrair erva-mate e, mais tarde, também madeira de lei. Durante essa época, e depois não só os homens, mas as matas e os animais sofreram as consequências de uma exploração desordenada e predatória. Muitas espécies já estavam ameaçadas de extinção por esse motivo. (REVISTA CIÊNCIA ILUSTRADA, 1983, p.62)

Apenas na página 67, um pequeno texto faz referência aos “Três povos de Itaipu”:

A cultura mais antiga que ainda subsiste é dos guaranis, embora em ruínas. Parte da culpa, por isso, cabe aos jesuítas, criadores das missões, comunidades estabelecidas a partir de 1600, com o fim de ‘civilizar’ os índios. Famosas, erroneamente, como ‘repúblicas comunistas’, as missões acabaram por destruir os valores sociais dos guaranis, que hoje sobrevivem na miséria. Por volta de 1880, os brancos haviam imposto uma mudança radical no continente. E nas terras de Itaipu se assentaram os ‘mateiros’, trabalhadores arrastados para lá e mantidos sob coação por grandes companhias e latifundiários exploradores da erva-mate. Viviam, segundo estudos feitos em Itaipu, sob um regime de semiescravidão, que só veio abaixo após muitas rebeliões, em meados do século. Novamente mudaram os habitantes de Itaipu, e seus últimos moradores, antes da construção da represa, eram gente muito pobre, pequenos proprietários que viviam do trabalho na terra. Eram colonos, em parte expropriados (6900 propriedades), para dar lugar à barragem. (REVISTA CIÊNCIA ILUSTRADA, 1983, p.67)

A se concordar com a matéria, a expulsão das pessoas para a construção da usina foi praticamente um favor frente à miséria em que viviam. Além disso, o que representam 6.900 propriedades frente à magnitude da obra, considerada a 7ª maravilha do mundo moderno pela Sociedade Americana de Engenheiros Civis? O que significava serem inundados 1350 km² de terras férteis – 780 km² brasileiras e 570 km² paraguaias? O que representavam as 7.000 famílias – mais de 42.000 pessoas expulsas de suas casas? De acordo com Guiomar Inez Germani, em artigo no livro *Paraná Insurgente*:

A estratégia da empresa Itaipu Binacional para promover a 'limpeza' da área, através de processo jurídico e legal de desapropriação, foi, gradualmente, desencadeando um conflito de natureza social e política que contrapôs o Estado – representado pela Itaipu Binacional – e a população diretamente atingida, representada pelos colonos expropriados que se organizaram e resistiram no Movimento Justiça e Terra. (MENDONÇA; SOUZA, p. 175, 2018)

Os executores não contavam com essa resistência e organização das pessoas. Apesar de toda propaganda em torno dos benefícios da hidroelétrica e das pretensas vantagens oferecidas, os proprietários se sentiram inseguros e agredidos em relação ao seu patrimônio. Foi travada uma difícil negociação com a Itaipu, a fim de conseguir uma indenização justa. Foram bloqueados escritórios da empresa, feitos acampamentos e marchas até Foz do Iguaçu para pressionar a binacional, até que começaram as ocupações de terra e as romarias.

A participação de católicos e luteranos foi decisiva na organização. De acordo com Maria Izabel Grein, na região Oeste do Paraná e Santa Catarina:

A maioria da população, ou era luterano descendente de alemão ou era católico, nesse período aí. Não tinha essa disseminação das igrejas evangélicas como nos temos hoje. Hoje você vai lá no acampamento, é um matiz, um arco íris de religião. Na nossa época não. Ou era Católica ou era Protestante, Luterana, aqui no nosso caso, Luterana. E eram as duas denominações fortes. A Igreja Católica estava no meio do povo muito forte nesse período por causa das Comunidades Eclesiais de Base, na releitura do projeto, que hoje o Conselho Vaticano II promoveu. E os luteranos eu não sei, também nunca estudei sobre isso sobre os Luteranos. Mas eles, aqui no Paraná e no Oeste de Santa Catarina eram muito forte por causa que eles acompanham a comunidade. Um pastor acompanha um território muito grande. E eles acompanhavam esse território onde estavam os sem-terra e tinha muito sem-terra Luterano, então, eles vêm para dentro junto com seus fiéis. E lutam junto. Por quê? Porque é uma igreja de pé no chão. Eu vejo assim, por que eles estavam ali? Porque tinha pé no chão. Eles estavam no meio do povo, curtindo a dor do povo. Os luteranos e os católicos. Os

católicos por causa da Teologia da Libertação, que sabem hoje não seria assim, mas nesse período aqui foi muito forte. E a igreja aqui que promoveu, inclusive em muitos lugares. O PT teve origem desse povo das Comunidades Eclesiais de Base, das oposições sindicais. Porque aqui esses pastores também estavam não só na luta pela Terra, mas eles estavam vinculados às oposições, se ajudavam nas oposições sindicais e trabalhavam juntos. (GREIN, 2000)

De acordo com Fuchs, o movimento eclodiu em julho de 1980, quando os agricultores se mobilizaram, sugerindo uma greve. Segundo ele, greve era a única forma que os atingidos conheciam como manifestação, por causa do que viam na mídia, especialmente as greves do ABC paulista. Foram os padres católicos e os pastores luteranos que ensinaram para eles a própria palavra “movimento”, no processo de luta:

E foi assim, aí a coisa surgiu assim bastante forte a ideia do movimento. Daí veio gente desde Guaira até Foz e mudou. Ficamos acampados, depois teve uma marcha para Foz do Iguaçu, e depois ficamos acampados 54 dias em Foz do Iguaçu, mas em 81. Mas então o INCRA nos autorizou de fazer um cadastro. Então os sindicatos abriam listas lá nos sindicatos de trabalhadores, e quem precisava de terra avisava no rádio, desses posseiros iam se inscrever. Aí na primeira lista deu mil e duzentos. Aí levamos pro INCRA: 'Não, não. Assim não dá.' Fizeram a peneira lá e a gente teve que refazer as listas, chamar o povo de novo e deu oitocentos e pouco. Mas a gente sabia de repente a gente se assustou com potencial. Porque mesmo quem era fora da área do futuro lago começou a vir. Aí a gente se deu conta de uma coisa que a gente não enxergava antes, que o Sem Terra existia e ninguém via. Porque estava encostado ou no fundo de uma fazenda, ou na casa do sogro. Em algum lugar estava o jovem, os Sem Terra. Então, da equipe da Pastoral da Terra nós levamos a ideia: vamos criar um movimento pacífico, não só dos atingidos, mas de todos, né? E daí o pessoal disse: “Pera aí, mas isso aí é mais complicado, porque aí vai pressionar para a Reforma Agrária.” Imagina a conjuntura na época, né? (FUCHS, 2017)

Já no final do processo, muitas pessoas cadastradas ficaram de fora dos assentamentos de Itaipu:

A gente fala assim, que, desses posseiros, eles assentaram 10% e o resto estava lá. Precisava de alguma solução. E aí, junto com o líder sindical em São Miguel do Iguaçu e com os padres lá de Medianeira, a gente conseguiu organizar uma proposta de um movimento específico do Sem Terra. Na época, numa das glebas lá de conflito, até chamava Fazenda Sete Pecados, você tem jagunço lá dentro e tudo, tinha os moradores lá e às vezes eu dava carona para um. Um senhor de idade já. Às vezes ele estava meio bêbado e tal, apelidaram de Janguta. E ele, quando eu dava carona pra ele, até para levar ele mais pro lado da gleba dele, ele falava do Movimento do Sem Terra do tempo do Brizola, chamado Master. E ele contava daquilo e eu perguntava pra ele, como é que era e tudo, porque o Brizola acabou que tinha lá na região do norte do Rio Grande do Sul, na região de Sarandi, aquela região Passo Fundo. Essa região tinha um movimento forte e também lá na região

de Camaquã, onde Brizola acabou fazendo a maior área de reforma agrária. Ele fez um bairro chamado Banhado do Colégio, ele fez uma drenagem lá e colocou lá muitas famílias que estão bem até hoje, porque lá a terra é muito boa e tal. E então, esse Janguta me falava do Master e daí eu disse: Poxa, nós podemos fazer o Master do Oeste, então vamos fazer o MASTRO. (FUCHS, 2017)

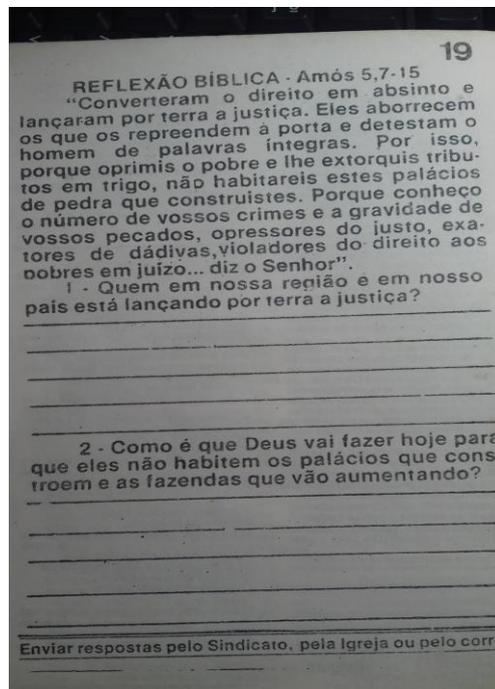
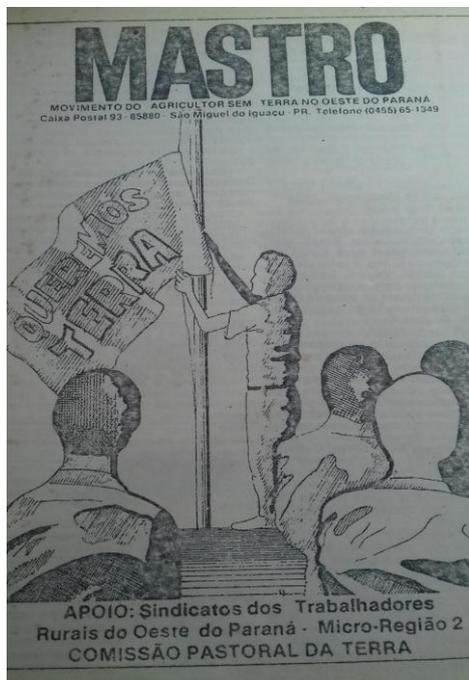
Segundo o Pastor Fuchs, assim surgiu o MASTRO (Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra do Oeste do Paraná), em 1981, a partir da formação de grupos de interessados na concessão de terras. Nesse mesmo ano, foram cadastraram seis mil famílias, numa região que se compunha de quatro, cinco municípios do Oeste. As reuniões dos grupos de atingidos com os líderes eram sistemáticas. Em São Miguel do Iguaçu e em Medianeira essas reuniões eram chamadas de Assembleias do MASTRO e nelas era usada uma das metodologias CTP, que era o intercâmbio de experiências, pela qual “o pessoal aprende muito mais com uma coisa concreta do que alguém que faz uma síntese para eles”, explica o Pastor, que ainda complementa:

Mas aí eu lembro que umas das primeiras reuniões com esses líderes, eu tinha preparado com aquilo que eu aprendi de dinâmica de grupo, né? Eu aprendi Paulo Freire ainda nas idas de Porto Alegre, muitos anos atrás, em 69, 70. Mas a gente tinha aprendido muita coisa naquele grupo muito com jovens, com coisas assim. Então, preparei lá, fichas e folhinhas com cartazinho e tal, tudo preparadinho, bonitinho para fazer bastante dinâmicas de grupos com eles. Por que eles vieram para liderar grupos. E o pessoal pegou aquelas fichas um olhou, o outro olhou assim, e eu comecei a fazer, eu queria fazer acontecer, e nada. Aí de repente eu disse, “Não, eu tenho que mudar mesmo.” Aí desfaz uns cochichoinhos. Aí teve uma freira que estava junto que teve a coragem de dizer: “Ó, o pessoal tá se perguntando se alguém que não domina muito bem a leitura pode ser dirigente de grupo. (FUCHS, 2017).

Ele conta que recolheu as fichas, começou a fazer outro tipo de encaminhamento: nada com letras, pois a maioria era analfabeta. O próprio grupo concluiu que ser alfabetizado não era condição para ser líder, pois, se tivesse uma pessoa no grupo que soubesse ler ela faria a leitura para todos. A questão era aprender a liderar, a como distribuir a palavra, como coordenar a reunião. "O caminho se faz caminhando", segundo Fuchs, era uma frase muito citada pelo grupo. Segundo ele, havia uma forte ligação entre fé, luta social e política. Tanto é que a atividade não era apenas nos cultos, mas no envolvimento com toda a comunidade, de forma que os próprios fiéis iam fazendo a articulação entre as cerimônias da igreja e suas lutas, por exemplo, ligando a luta pela terra com as

orações. É possível perceber essa ligação no exemplo a seguir, em um dos cadernos do MASTRO:

FIGURA 01 – MASTRO



FONTE: Autora, 2017.

De acordo com Izabel Grein:

A Igreja Luterana, esses pastores que eu conheci, eles são muitos vinculados à Educação Popular em defesa de Paulo Freire. Então, essa coisa de escola, isso eu não cheguei a experimentar, porque nós fazíamos essa luta por escola e tudo, mas, a formação popular, essa coisa da mulher, o empoderamento da mulher, eles não falaram com essas palavras, mas o trabalho que eles faziam, nossa, era com os homens e as mulheres; eles vinham pro debate, eles ajudavam a gente a discutir. Eles estavam lá na formação para liderança, eles estavam sempre presente, dando formação política, ajudando a pessoa se descobrir no local, espaço. Os fiéis tinham um carinho todo especial por quem era pastor luterano. Eles tinham a formação deles com os luteranos, sempre, sempre, sempre. Tudo isso não é um discurso religioso simplesmente. É esse discurso de engajamento das pessoas na vida. Isso, desde a produção agrícola.⁵⁶

As pessoas foram aprendendo juntas o processo de organização: as igrejas precisavam aprender a dar, ceder a palavra, ouvir o povo; o povo, submetido ao que Paulo Freire chamou de “antidiálogo”, pois sua palavra fora confiscada pelos

⁵⁶ Entrevista concedida à autora.

opressores, por um tipo de não-comunicação, baseada em relações verticais de dominação, onde não há diálogo, precisava aprender a libertar sua palavra:

E é nessas relações rígidas e verticais que se vem construindo historicamente a consciência camponesa, como oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer. (FREIRE, 1983, p. 48-49)

Nesse processo, povo e igrejas perceberam que seria necessário romper o silêncio, dos camponeses “com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas” (FREIRE, 1983, p. 49), o que constituirá a pedagogia do MST. Perceberam, também, a necessidade da alfabetização de jovens e adultos como condição para a luta, o que será tomado pelo MST como uma tarefa revolucionária.

Em 1980, a CPT organizou um encontro em Cascavel (PR), onde Fuchs apresentou um gráfico sobre migrações intituladas *Sem Terra e Sem Rumo*. Nesse momento a expressão “sem terra” ainda era um adjetivo, pois “Se falava o trabalhador rural sem terra, o agricultor sem terra. Era um agricultor que não tinha terra, o próprio MST, no início, se chamava Movimento Sem Terra” (FUCHS, 2017).

De acordo com João E. Fabrini, em artigo no livro *Paraná Insurgente*, depois da criação do MASTRO, na região Oeste, foi criado, no Sudoeste do Paraná, o MASTES (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná); na região do centro do Paraná, de Reserva até Guarapuava, foi criado o MASTRECO (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste do Paraná); no Norte foi criado o MASTEN (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná); no litoral, Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral do Paraná-MASTEL (MENDONÇA; SOUZA, 2018).

Para Izabel Grein, o MASTES e o MASTRO tinham características bem diferentes, inclusive por causa do trabalho de base dos luteranos na região:

Esse aqui do Sudoeste, ele tem uma característica de trabalho de base. Por quê? Porque ele nasceu com um trabalho de base e devagarinho eles foram se organizando e fizeram a primeira ocupação. E aqui o MASTRO, ele nasce grande. Ele nasce com o acampamento. Já com a luta, o evento. Esse MASTRO aqui é o que domina o método que domina o movimento no Paraná até hoje. O MASTRO tomou conta de como fazer grandes eventos, fazer grandes ocupações, fazer esse grandão aqui. E esse aqui que é do trabalho de base (o MASTES), ele vem, ele continua. Ele está dentro do movimento também. A partir do MASTRO, no Paraná prevalecem os grandes acampamentos, do enfrentamento. Você pode ver que o Paraná é cheio de enfrentamento, essa característica que sempre teve.⁵⁷

A primeira ocupação de terra do MASTRO foi em Canta Galo (PR). Segundo

Fuchs:

Nós soubemos, em 1983, que havia uma área lá que era de traficantes. Quem nos passou foi o Claus Guermer, que era secretário da agricultura na época, e eles souberam que a quadrilha desse pessoal estava preso em Porto Alegre. Eles souberam que essa família comprou essa área pra vir com os aviõzinhos descer, botar em cima de caminhões, vir do Paraguai, da Bolívia e depois ir lá pra São Paulo com a muamba deles. E a orientação foi essa, a quadrilha não terminou de pagar essa área, então, legalmente, é do antigo dono. Mas esse antigo dono não queria mais saber dessa área. Então, nós soubemos e orientamos o pessoal. E aí eles foram, se organizaram, procuraram os mais necessitados do MASTRO, porque imagina, era um monte de famílias; mas separaram 37 famílias. E aí, como levar a mudança? E daí eles vieram pra Pastoral da Terra e disseram assim: Nós fizemos rifa de uma bicicleta usada e juntamos para pagar o frete de um caminhão, mas nós precisamos de dois. Aí nós conseguimos. Bom, já que eles se mobilizaram, vamos nos ajudar com o segundo caminhão. Aí eles entraram na área e se acamparam e só tinha alguns peões lá que fugiram. Então foi assim e logo foi para opinião pública, foi muito positivo a polícia não teve coragem de entrar e os Sem Terra entraram. E pegaram a área dos traficantes. Então foi assim simpática essa opinião pública. Mas eles sofreram muito lá, a era situação complicada, muito difícil. E sem recurso, sem nada, nós estávamos morando em Maringá e chegou uma época que mesmo com a Pastoral da Juventude, de Guarapuava apoiando, tinha uma época que o pessoal queria vender fogão pra comprar comida. Sabe assim, terrível. Aí um dos coordenadores da Pastoral da Terra, ele foi lá e fez uma semana de Bíblia com eles. Ficou entusiasmado pela simplicidade e pela sinceridade das pessoas. Aí completou um ano e isso foi já em 84, e eles queriam uma missa. Celebrar uma missa pelo um ano da ocupação. Daí pediram para convidar um bispo. E o bispo ali em Guarapuava, cercado de fazendeiro. Eu não conhecia primeiro antes desse dia. Ele foi visitar barraco por barraco. Foi Dom Frederico, um austríaco. E aí ele voltou e falou com o coordenador da Pastoral: “É dessas pessoas que é preciso pra tapar a boca dos fazendeiros.” E foi lá e fez a missa. (FUCHS, 2017)

Foi em Canta Galo que a Pastoral da Terra preparou a primeira Romaria da Terra no Paraná, pois no Rio Grande do Sul e outros lugares, como no Ceará, já se

⁵⁷ Entrevista concedida à autora.

fazia a Romaria, desde o final dos anos 1970. Foi planejado para agosto de 1985.

Explica o Pastor Fuchs:

Convidamos as várias experiências de luta: de Francisco Beltrão, de Apucarana, que tinha o trabalho com boia-fria, veio o pessoal do MASTRO, dos assentados ali de Canta Galo, pessoal da Fazenda Anonni e da Fazenda Mineira, em São Miguel do Iguçu. E aí nós deixamos esse pessoal falar. Eu ainda tinha assim, digo até pra mim é uma vergonha, eu tinha falado: 'Mas esse pessoal de Canta Galo não botou nem o nome na ocupação deles, na área que eles conquistaram.' Porque o Dom Frederico ele se entusiasmou tanto que pressionou o governador disse assim: 'Se você não for pra Brasília resolver esse nó, esse enguiço da escritura, indenizar aquela última parcela do antigo dono, eu vou. Eu loto um avião e vou com os caras pra lá. Sabe, levar os Sem Terras lá pra Brasília.' Aí o governador cedeu o avião e eles foram. Eles tinham uma bandeira tamanho de uma TV grande com o rio passando no meio, bordado, tudo bordado. Não tinha uma palavra, só a história deles, como eles chegaram, atravessaram o rio Cavernoso, que tinha a enchente, e o caminhão não sabia se ia poder atravessar ou não e tiveram que colocar uma pessoa com um bastão na frente pra indicar, pra ver a fundura daquelas pontes de madeira com pranchas assim. E os dois caminhões conseguiram passar. Então, de um lado da bandeira estava a vida deles antes e do outro lado aquele rio que passa no meio, a vida deles agora. A vida deles depois da ocupação da área. E não tinha uma palavra bordada. Nada. E não precisava, eles conseguiam contar a história deles com essa bandeira. Eles imediatamente falaram que isso é que nem Moisés quando tirou o povo do Egito, também tinha que abrir, tinha um mar ali pra atravessar. (FUCHS, 2017)

É interessante como o fato de a maioria dos sem terra não ser alfabetizada não impediu que o registro da sua história fosse feito, por meio da linguagem não verbal, ou seja, para aquelas pessoas, a ilustração da bandeira, feita por elas mesmas, tinha muito mais significado que qualquer registro verbal escrito. A observação dessa situação contribuiu muito para a produção das cartilhas da Pastoral da Terra, a partir de 1979, que incluíam as ilustrações. Paulo Freire também usará a leitura de imagem, no processo de codificação e decodificação, para estruturar seu método de alfabetização.

Outra influência a se destacar nessas primeiras organizações no MASTRO foi a importância da arte. O Pastor Fuchs conta que:

Tinha uma cara da minha igreja, nas primeiras apresentações, assim, nos primeiros acampamentos, ele vinha, ele era atingido da Itaipu, também, e ele tinha feito várias, vários poemas. Muito criativos. E, assim, fazia "Oração da carne". Daí ele, no poema, ele falava da criação do porco, e daí como é que... quanto que o cara da cidade paga e quanto... Tudo na forma de poema. E o pessoal se entortava de dar risada. Sabe?! Eles gostavam, porque ele acertava bem na mosca, como é que é o esquema da exploração, etc., etc. (FUCHS, 2017)

Na década de 1980, os movimentos sociais de luta pela terra, buscando a coesão de sua organização, convergiram para o nascimento do MST, inspirando-se nas Comunidades Eclesiais de Base. Essa influência pode ser bastante percebida na mística e nas experiências de organização das CEBs. Na mística ressoam os ritos católicos de simbolização da fé; ela se dá por meio de diferentes expressões artísticas na representação de pessoas que se engajam na luta e construção de uma sociedade socialista; contribui para alimentar as utopias e manter os militantes a coesos e comprometidos para a luta e a organização comunitária. A arte, como já havia mencionado o Pastor Fuchs – na forma de poemas, músicas, teatralização, dança, pintura, etc. –, está presente na mística, que pode ser considerada como um dos principais fundamentos da pedagogia do MST. Por meio dela emanam sentimentos de alegria, tristeza, indignação, medo e coragem que fazem com que todos se sintam vivos e unidos na luta por uma nova sociedade, mais justa e fraterna. Envolvendo a emoção, leva à reflexão sobre a realidade e traz a história de luta dos camponeses, assim como a realidade vivida pelos sem terra.

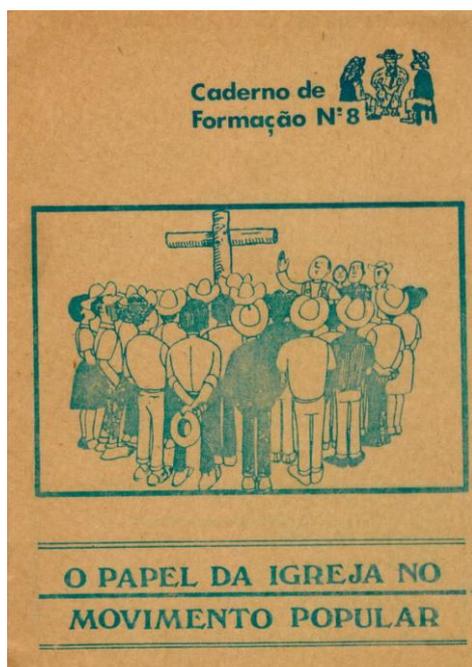
Para Caldart (2000), as CEBs haviam se tornado um lugar no qual os trabalhadores se encontravam e organizavam as suas lutas. João Pedro Stédile⁵⁸ destaca a importância da CPT, pois, segundo ele, os padres, agentes pastorais, religiosos e pastores discutiam com os camponeses a necessidade de eles se organizarem. A Igreja parou de fazer um trabalho messiânico e de dizer para o camponês: “Espera que tu terás terra no céu”. Pelo contrário, passou a dizer: “Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na terra”. A CPT fez um trabalho muito importante de conscientização dos camponeses (STÉDILE; MANÇANO, 2012, p. 20). Além disso, ainda segundo Stédile, a CPT fez um importante trabalho ecumênico, pois a divisão religiosa poderia ter criado diversos movimentos de camponeses e não o unificado MST. Sem a CPT, os camponeses teriam se organizado, mas essa ação não desembocaria na criação do MST: o primeiro fator que permitiu o surgimento do MST foram as lutas pela terra, o

⁵⁸ Economista com pós-graduação pela Universidade Nacional Autônoma do México e ativista social brasileiro, Stédile é membro da direção nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do qual é também um dos fundadores. Gaúcho de formação marxista e filho de pequenos agricultores, sempre foi dos maiores defensores da reforma agrária no Brasil. Desde 1979, participa das atividades da luta pela reforma agrária, no MST e na Via Campesina Brasil. Assessorou a Comissão Pastoral da Terra (CPT) no Rio Grande do Sul e em âmbito nacional e trabalhou na Secretaria da Agricultura do Rio Grande do Sul. Stédile é autor ou coautor de vários livros e artigos com o tema reforma agrária (STÉDILE, 1997).

segundo foi o trabalho da CPT, que teria começado em 1975 no Centro-Oeste e depois se espalhado por todo o país, e o terceiro teria sido o momento político, com a reorganização democrática do país e as lutas integradas com setores populares e urbanos, como os operários (STÉDILE; MANÇANO, 2012, p. 21).

Em 1985, o MST publica o Caderno de Formação nº 8, organizado pela Secretaria Nacional do Movimento, contando com a colaboração de Frei Betto:

FIGURA 02 – CADERNO DE FORMAÇÃO



FONTE: Caderno de Formação, n.8: o papel da igreja no movimento popular, 1985.

O Caderno traz um balanço dos vinte anos que se seguiram ao golpe civil militar de 1964 e o importante papel da igreja na resistência e organização popular, como “sementeira dos movimentos populares” (CADERNO DE FORMAÇÃO, nº8, 1985, p. 11). Faz, também, um alerta de que a igreja não é líder nem é o movimento popular, mas ela é “posto de gasolina, não é a estrada. A gente passa para se abastecer na fé e voltar para a luta (estrada). E a maior dificuldade é entender essa relação” (p.16). E clama por uma igreja em que os opressores se sintam mal de estar nela. (p.17). Chama a atenção para o fato de que a formação do militante não se faz na igreja, mas nos movimentos sociais e na luta. Vai deixando claro que, se no início do Movimento a influência da igreja era grande, o novo momento é de autonomia nas decisões políticas:

FIGURA 03 – FORMAÇÃO RELIGIOSA E FORMAÇÃO POLÍTICA

tica. Quando vai à Igreja, quer rezar um pouco, aprofundar o Evangelho...

FORMAÇÃO RELIGIOSA E FORMAÇÃO POLÍTICA

Nós precisamos complementar a formação religiosa com a formação política, porque senão a gente vai sofrer dois riscos:

1. Entrar religiosamente na política
2. Ficar politicamente na Igreja

Isso significa que enquanto a Igreja satisfaz o militante e ele permanece nela. Mas depois, na hora em que ela não convém mais politicamente ele sai e vai para a esquerda fazer discurso religioso.

Esse perigo a gente vai superar na medida em que entender que são duas coisas diferentes, embora se complementem em nossa vida.

O militante tem que ir no sindicato e discutir a luta sindical, não ir lá querendo resolver os problemas do partido ou da pastoral. O militante tem que descobrir o equilíbrio entre o partido, o sindicato, o movimento popular e a pastoral. Se não tudo irá se misturar.



18

FONTE: Caderno de Formação, n.8: o papel da igreja no movimento popular, 1985.

No final dos anos de 1980, acontece um refluxo da Igreja Católica frente às questões sociais, a partir da repressão à Teologia da Libertação e de seu afastamento das Comunidades Eclesiais de Base. Isso abriu espaços para setores mais conservadores, que retiraram o caráter revolucionário da religião e mantiveram apenas os aspectos litúrgicos. Outro fato importante é o estabelecimento da Teologia da Prosperidade, que promete felicidade e vitória terrena, na medida em que o fiel fortalece e enriquece a igreja. Cresce o número de evangélicos, inclusive sendo formada no parlamento a chamada bancada evangélica. Consolidou-se uma espécie de mercado religioso, com capacidade organizacional e uso das mídias, especialmente do tele-evangelismo. Os dados mostram que o número de evangélicos no Brasil aumentou 61,45% em 10 anos. Em 2000, cerca de 26,2 milhões se disseram evangélicos, ou 15,4% da população. Em 2010, eles passaram a ser 42,3 milhões

(Tabela IV), ou 22,2% dos brasileiros, o que faz o Brasil o país com o maior número de evangélicos do mundo. Eles estão assim distribuídos: 60% são pentecostais, 18,5% protestantes missionários, 21,8% protestantes não determinados. Outras religiões aparecem em menor número:

TABELA 5 - NÚMERO DE BRASILEIROS EM CADA RELIGIÃO/CENSO 2010 (TABELA IV)

Religião	População
Católica apostólica romana	123.280.172
Evangélicas	42.275.440
Espírita	3.848.876
Umbanda, candomblé e religiões afrobrasileiras	588.797
Outras religiões	5.185.065
Sem religião	15.335.510

FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010).

TABELA 6 - BRASILEIROS, POR SEXO, EM CADA RELIGIÃO/CENSO 2010 (TABELA V)

Religião	Homens	Mulheres
Católica apostólica romana	61.180.316	62.099.856
Evangélicas	18.782.831	23.492.609
Espírita	1.581.701	2.267.176
Umbanda, candomblé e religiões afrobrasileiras	269.488	319.310
Outras religiões	2.364.696	1.122.524
Sem religião	9.082.507	6.253.004

FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010).

Apesar do aumento do número de evangélicos, os católicos continuam sendo a maioria no Brasil. Mas isso deve mudar até 2040, quando evangélicos estarão em maior número. Os católicos, que em 1980 eram quase 90% da população, devem representar menos de 50% já em 2030 (ALVES, BARROS, CAVENAGHI, 2012). Essa tendência é reforçada pela pesquisa do Datafolha, publicada em 2016, com números de entre outubro de 2014 e dezembro de 2016, que mostram que

o crescimento dos evangélicos no Brasil continua intenso e o número chega a 29%, sete pontos percentuais a mais do que o Censo 2010, do IBGE (PINTO, 2016).

TABELA 7 – CENSO 2010

	Católicos	Sem religião	Evangélicos
sem instrução	6,8%	6,7%	6,2%
ensino fundamental incompleto	39,8%	39,2%	42,3%

FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010)

Além disso, a maioria dos evangélicos recebe até três salários mínimos e congregam mais mulheres do que homens (Tabela V), mais crianças e adolescentes do que adultos, mais negros, pardos e indígenas do que brancos. Ou seja, as igrejas evangélicas parecem ser refúgio para as mazelas econômicas e sociais dos mais vulneráveis. Uma das razões para isso pode ser o fato de que nelas “a crença na própria capacidade passa a ser um valor máximo” (SOUZA, 2004, p. 155).

Essa expansão dos evangélicos pode ser percebida nos acampamentos e assentamentos do MST, onde é cada vez maior o número de igrejas. No campo da alfabetização de adultos, educandos e educadores evangélicos colocam os pressupostos da Bíblia e a palavra do pastor no mesmo grau que o conhecimento científico, sendo que este, por vezes, fica em um grau até mesmo menor. No processo de alfabetização, por exemplo, muitas vezes a função freireana da palavra geradora se esfumaça e perde seu caráter conscientizador. Porém, assim como mostrou o Censo de 2010, no espaço da sala de aula também estão presentes diversas religiões, o que sempre possibilita vozes dissonantes, inclusive a própria voz laica do MST.

Se católicos e protestantes continuam presentes na vida de acampados e assentados, sua influência não é mais nas decisões políticas do Movimento, que ganhou autonomia ao longo de sua trajetória de luta. Porém, é forte a presença dessas igrejas no âmbito das práticas religiosas cotidianas, nas missas e celebrações. O interessante é que, na hora das decisões políticas e da luta, fieis católicos e protestantes se unificam nos princípios de luta do Movimento, até porque o MST buscou um caminho baseado no comunitarismo religioso. Pude observar

essa configuração em diferentes espaços dos acampamentos e assentamentos. As fotos a seguir ilustram algumas situações.

FIGURA 04 – IGREJA CATÓLICA NO ASSENTAMENTO JACI ROCHA, PRADO, BA FOTO ELISIANI VITÓRIA TIEPOLO/ IGREJA EVANGÉLICA NO PRÉ-ASSENTAMENTO PAULO KAGEYAMA, EUNÁPOLIS, BA FOTO ELISIANI VITÓRIA



FONTE: Autora, 2017.

A presença de uma Igreja Católica ao lado de uma Igreja Evangélica, que, diferentemente dos primórdios do Movimento, não estão em situação ecumênica, mas cada uma arrebanha seus fieis e desenvolve suas próprias atividades. Na frente da Igreja Católica está um Cristo. Essa imagem, segundo relato dos acampados, ficou de “herança” da família cuja terra foi ocupada. Desde então, ela vai sendo usada de acordo com as necessidades das pessoas.

FIGURA 05 – ESCOLA POPULAR DE AGROFLORESTA E AGROECOLOGIA EGÍDIO BRUNETTO, ASSENTAMENTO JACI ROCHA, PRADO, BA



FONTE: Autora, 2017.

A imagem foi deslocada para um Sarau Poético, em uma Noite Cultural, em 2016, da Escola Popular Egídio Brunetto, servindo como um ornamento e ganhando uma nova leitura.

FIGURA 06 – CASA DE UMA EDUCADORA NO PRÉ-ASSENTAMENTO BELA MANHÃ, TEIXEIRA DE FREITAS, BA



FONTE: Autora, 2017.

No altar na casa de uma educadora do *Sim, Eu Posso!*, se podem ver ícones católicos, o boi (segundo ela, uma referência a uma entidade espírita), a caneca do Movimento, representando a luta, o “Manual para as comunidades de base e para o povo simples”⁵⁹, preparado pelas equipes de pastoral das dioceses mineiras de Araçuaí, Divinópolis e Teófilo Otoni. Segundo ela, foi assim que Paulo Freire entrou em sua vida, pela Educação Popular:

Desde oitenta e cinco, no Espírito Santo, que eu entrei em Pedro Canário dando aula, que eu recebi, eu tenho o livrinho, comigo. Eu tenho, só que tá lá no acampamento. Não tá aqui. Da metodologia, da vida de Paulo Freire, tá tudo lá e eu estudei também aqui na universidade sobre Paulo Freire, o meu primeiro trabalho do primeiro semestre foi sobre Paulo Freire. E eu tirei foi excelente. Porque eu tinha tudo e tinha ele no sangue. Porque o método que eu fui alfabetizada foi o Dom Bosco, né? Que é o silábico. E depois veio já de pra frente mais um pouco veio os tema, que é sobre Paulo Freire, que ele que incentivou essa metodologia e é mais prático ainda.⁶⁰

Stédile explica: “Como é que nós, que somos de esquerda, vamos sempre à missa? Para nós não existe contradição nenhuma nisso. Ao contrário, a nossa base usa a fé religiosa que tem para alimentar a sua luta, que é uma luta contra o estado e contra o capital” (STÉDILE; MANÇANO, 2012, p. 131).

As igrejas evangélicas, que costumam enfatizar uma espiritualidade mais individualista e menos coletiva, no campo da luta pela terra aderem aos princípios do MST porque lutam por um direito que, segundo elas, foi concedido por Deus. Outra característica bastante interessante é o fato de que as muitas mulheres evangélicas não são apenas sentinelas das práticas religiosas, mas têm a função de reinterpretar a fé em diálogo com a política, expressando-se no engajamento político. Stédile explica ainda:

⁵⁹ Na primeira parte da obra encontra-se uma visão da natureza, da vida e da história, em capítulos breves, que terminam sempre com perguntas, um texto bíblico e um canto. A segunda parte apresenta orações e cânticos. A terceira parte oferece normas para vivenciar a fé, na esperança que leva a construir o Reino em comunidade. Um livro que, como próprio título anuncia, tem a linguagem do povo e para ele é destinado.

⁶⁰ Entrevista concedida à autora.

A maioria dos militantes mais preparados do movimento teve uma formação progressista nos seminários da Igreja. [...]. A contribuição que a Teologia da Libertação trouxe foi a de ter abertura para várias ideias. Se tu fizeres uma análise crítica da Teologia da Libertação, ela é uma espécie de simbiose de várias correntes doutrinárias. Ela mistura o cristianismo com o marxismo e com o latino-americanismo. [...]. Todos os que se abasteciam na Teologia da Libertação – o pessoal da CPT, os luteranos – nos ensinaram a prática de estar abertos a todas as doutrinas em favor do povo (STÉDILE; MANÇANO, 2012, p. 59)

Dessa forma, as igrejas evangélicas, no contexto do MST, constroem uma nova forma de fazer política e criar laços de solidariedade, de tal forma que se há rigidez nos preceitos relativos às questões morais, essa rigidez não está presente nas ações políticas nas quais os evangélicos se alinham com o Movimento. No plano da alfabetização de jovens e adultos, porém, não há ações diretas dessas igrejas, sendo essa tarefa assumida plenamente pelo MST, que se apropriou das experiências da Educação Popular trazidas nos primórdios do movimento pelas igrejas católica e protestante e com a contribuição delas construiu sua própria pedagogia.

5 O MST, A EDUCAÇÃO E PAULO FREIRE

Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo. Paulo Freire

Para entender a educação no MST, é preciso conhecer e compreender a gênese e a organização do próprio Movimento. Segundo Bernardo Mançano Fernandes:

O MST é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minilatifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (CALDART et al., 2012, p. 496)

É um movimento herdeiro das lutas históricas dos camponeses pelo acesso a terra. A concentração da terra está na origem da colonização do Brasil e se manteve ao longo da história do país, criando uma estrutura social, política e econômica ligada ao poder do latifúndio, representada pela dominação e obediência. A estrutura já estava anunciada na Bula *Inter Coetera* (1493) e no Tratado de Tordesilhas (1494), resultado de negociações dos reis portugueses, que, desde a década de 1450, solicitaram intervenção a sucessivos papas, a fim de garantir não apenas a posse das terras já descobertas, mas também dos territórios ainda desconhecidos no Atlântico, ou como era dito na época, no “além mar”. Para a divisão das terras, no Brasil, a Coroa portuguesa criou, em 1534, o sistema das Capitânicas Hereditárias, sendo 15 lotes repartidos entre 12 donatários, nobres portugueses, que receberam a concessão das terras e o título de Capitão Donatário, com o compromisso de obedecer ao Rei, pagar impostos à Coroa, prosperar e propagar a fé católica. Como eram concessões, os donatários não podiam vender as terras, mas tinham autorização para entregar parcelas dela às pessoas que quisessem produzir, as chamadas sesmarias (terrenos pertencentes à Coroa Portuguesa, onde não era observado o desenvolvimento de atividades econômicas ou a ocupação do espaço colonial; como eram grandes as dimensões do espaço colonial brasileiro, a possibilidade de realizar a doação de sesmarias era bem relevante). Somente quem tivesse alguma ligação com os nobres portugueses em Portugal, os militares ou os que se dedicassem à navegação e tivessem obtido

honorarias tinham o direito de recebê-las. As primeiras sesmarias no Brasil foram dadas em 1532, por Martim Afonso de Sousa, donatário da Capitania de São Vicente. Em Minas Gerais, foram dadas 5.100 sesmarias desde a criação de Minas Gerais, em 1720, até a extinção desse sistema. As Capitânicas Hereditárias fracassaram e, em 1548, o governo português realizou a centralização da administração colonial com a criação do governo-geral, mas elas foram extintas definitivamente apenas em 1759 (DEL PRIORE, 2006).

Ao longo da colonização, os proprietários das sesmarias não só concentravam terras, mas foram constituindo a elite colonial, ocupando importantes cargos públicos, integrando altos postos das instituições militares e garantindo seus interesses em desfavor da maioria da população em leis que garantiriam o uso da terra para uma pequena parcela da população brasileira (DEL PRIORE, 2006).

Como a área das sesmarias era muito grande, poucos proprietários conseguiam cultivar sua sesmaria em toda extensão. Muitos locavam suas terras a pequenos lavradores – dando origem aos posseiros, que cultivavam as terras, porém não tinham direitos sobre elas. Muitas vezes, pagavam para ficar com elas e cultivá-las, prática ilegal no sistema de doação de sesmarias. A consequência desse processo foi que:

No final do século XVIII, graças à liberalidade com que as sesmarias eram concedidas, os latifúndios ocupavam todas as regiões economicamente importantes, geralmente mais próximas às cidades e aos portos. Já em 1822, as terras estavam quase todas repartidas, a não ser aquelas habitadas pelos índios. Havia latifúndios com 132 km de extensão! Os donos não permitiam o estabelecimento de lavradores em suas terras, a não ser como dependentes. Isso fez com que muitos se tornassem posseiros de pequenas porções existentes entre uma propriedade e outra, e os mais arrojados fossem para locais muito distantes, que não interessavam aos fazendeiros. (MORISSAWA, 2001, p. 70)

O sistema de sesmarias foi suspenso em 1821, quando não havia mais terras a distribuir e, até 1850, a questão da terra foi marcada por diversas demandas judiciais em torno de regularizações. O Império brasileiro modificou a questão fundiária com a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, também conhecida como Lei de Terras, que tratava principalmente da propriedade, sendo que, a partir de então, a terra devoluta somente poderia ser adquirida pelo título de compra:

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros. (BRASIL, 1859)

O governo ficava autorizado a promover a colonização estrangeira. Além disso, o Artigo 1º dessa mesma Lei determinava que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1859). Ao definir o acesso a terra por meio da sua compra, inviabilizou-se a desconcentração de terra, uma vez que ela permaneceu com a função meramente econômica e não social. “Portanto, a Lei de Terras significou o casamento do capital com a terra” (MORISSAWA, 2001, p 71). Ex-escravos e camponeses pobres sem poder de compra ficaram impossibilitados de ter acesso a terra, e, assim, se legitimou legal e socialmente o latifúndio, inclusive pelos vários artifícios utilizados para expulsar os que nela habitavam, como pela grilagem⁶¹, fossem índios, posseiros, meeiros, ex-escravos.

Da Colônia para o Império, assim como da Monarquia para a República, o povo ficava à mercê dos grandes proprietários. Com a chegada da República, esperava-se que houvesse a fundação do princípio de cidadania e de cidadão e a alteração do acesso a terra; mas isso não ocorreu, e a situação até mesmo piorou, aumentando o poder do latifundiário por meio da sua simbolização na figura do coronel. Os movimentos de reivindicação do acesso a terra foram tratados como um caso de polícia, violentamente reprimidos como foram durante o período da Colônia e do Império.

Ao longo do século XX, os conflitos de acesso a terra aumentaram. As lutas como Canudos, Contestado, Ligas Camponesas e tantas outras, invisibilizadas pela história oficial, confluíram para a constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O 1º Congresso do MST, Curitiba (organizado a partir do 1º Encontro Nacional em Cascavel, no Paraná, em 1984, com a participação da Comissão Pastoral da Terra e de alguns sindicatos), foi realizado no período de 29 a

⁶¹ Ocupação irregular de terras, a partir de fraude e falsificação de títulos de propriedade. O termo tem origem no antigo artifício de se colocar documentos novos em uma caixa com grilos, fazendo com que os papéis ficassem amarelados (em função dos dejetos dos insetos) e roídos, conferindo-lhes, assim, aspecto mais antigo, semelhante a um documento original. A grilagem é um dos mais poderosos instrumentos de domínio e concentração fundiária no meio rural brasileiro (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2009).

31 de janeiro de 1985. Dele foi tirada como orientação a ocupação de terra como forma de luta, além de terem sido definidos os princípios do MST: a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pelo socialismo.⁶²

De 8 a 10 de maio de 1990, foi realizado o 2º Congresso Nacional do MST, em Brasília, com a participação de 5 mil delegados dos 19 estados em que o MST estava organizado. A dificuldade daquele período, com forte repressão às lutas sociais no campo e o não avanço da Reforma Agrária, fez com que o Movimento criasse o lema “Ocupar, Resistir, Produzir”. As ocupações de terra foram reafirmadas como o principal instrumento de luta pela Reforma Agrária (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014b). Desde 2007, a partir do segundo Programa Agrário do MST, o Movimento passou a defender a necessidade de implantação de um projeto de Reforma Agrária Popular, um novo modelo agrícola para o campo brasileiro, a partir do estabelecimento de um sistema agrícola em contraposição ao agronegócio, com a produção de alimentos saudáveis e respeito à biodiversidade, baseada em uma matriz agroecológica, sem o uso de agrotóxicos, voltado à agroindustrialização do campo e o desenvolvimento do país.

Assim como para os movimentos populares de luta pela terra que o antecederam, a educação sempre foi pauta do MST. Porém, essa discussão foi amadurecendo e o Movimento percebendo de forma cada vez mais radical que a expropriação não fora apenas da terra, mas também de todos os direitos, inclusive o da educação. Percebeu que há “uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler nem escrever” (CALDART *et al*, 2004 p. 251). Além disso, que era necessário pensar uma educação que pudesse levar à consciência crítica. Por isso, a escola é um dos primeiros barracos levantados em uma ocupação. Nesse contexto, os sujeitos vão se fazendo educadores no próprio processo de educar, a partir da própria estrutura organizativa do MST, que é um “sujeito educativo” (CALDART, 2000), um espaço coletivo de re-apropriação da humanidade. Para Roseli Caldart:

⁶² Na página do MST há todo o registro dos encontros e congressos do Movimento (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014b).

É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o Movimento intencionaliza as suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já imaginava perdida. (CALDART, 2004, p. 199)

A própria ocupação é um dos espaços pedagógicos do Movimento, pois nela são formadas as brigadas de trabalho e todos passam a ter responsabilidades, aprendem e vivenciam os princípios básicos do MST, seus valores e organicidade, como pudemos observar na nossa pesquisa participante. São também pedagógicas as marchas e a luta feita pela família inteira (mulheres, crianças, jovens, idosos, homens, herança das marchas das Romarias da Terra, realizadas pela CPT, desde 1978, inicialmente no Rio Grande do Sul e em Bom Jesus da Lapa, Bahia) (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2017).

Diferente das lutas pela terra que o antecederam, o MST é um movimento nacional, porque a história mostrou que as lutas regionais foram quase todas derrotadas. Para além disso, o Movimento afirma que a luta é internacional, o que se pode considerar uma das influências da Teologia da Libertação, que pregava a formação de uma consciência humanista e universal latino-americana e uma política de solidariedade aos povos. Por isso, o MST está vinculado à Via Campesina⁶³ e são muito importantes as brigadas internacionalistas de solidariedade, nos moldes de Cuba, e o incentivo aos intercâmbios. Vêm brigadistas e estudantes dos mais diferentes lugares do mundo. Por exemplo, já passaram pela Escola Popular Egídio Brunetto, no Extremo Sul da Bahia, estudantes da Zâmbia, da Turquia, da França. Durante minha pesquisa de campo, pude conviver com estudantes da Noruega, em 2016:

⁶³A Via Campesina é um movimento internacional, composto por mais de 148 organizações, sendo um “movimento autônomo, pluralista e multicultural, sem nenhuma filiação política, econômica ou de qualquer outro tipo” Foi fundada em 1993 por organizações de agricultores da Europa, América Latina, Ásia, América do Norte e África (LA VIA COMPESINA, 2017).

FIGURA 07 – ESTUDANTES NORUEGUESAS



FONTE: Autora, 2017.

Eles se juntam a tantos outros na luta internacional contra monoculturas de eucalipto, como a da empresa Veracel, uma associação entre a sueco-finlandesa Stora Enso e a brasileiro-norueguesa Aracruz. Esta última é o maior produtor mundial de celulose esbranquiçada de eucalipto, controlando 170 mil hectares de plantações de eucalipto, na Bahia e no Espírito Santo (LANG, 2003). Esses estudantes fazem uma profunda crítica em relação à instalação dessas empresas, especialmente na América Latina, pois enquanto no país de origem elas são fiscalizadas por rígidas leis ambientais e trabalhistas, aqui se instalam com poucas restrições e muitas facilidades, sendo grande o impacto social e ecológico nas regiões onde se instalam. Os estudantes em intercâmbio, que acompanhei, na Escola Popular do MST, conheceram os estudos de Agrofloresta e Agroecologia e formas cooperativas de produção, instrumentalizando-se para fazer a crítica ao capitalismo de empresas transnacionais, denunciando a maneira como a celulose é produzida no Brasil e reforçada a internacionalização das lutas sociais. Da mesma forma, é comum que militantes do MST vão para outros países para estudar, conhecer, participar de eventos e de brigadas internacionais.

Segundo Edgar Kolling, dirigente nacional do MST, os princípios organizativos do Movimento são: a direção coletiva, a divisão de tarefas, a disciplina, o profissionalismo, o estudo, o planejamento, a crítica e autocrítica, a vinculação com o povo. O método de organização são as lutas massivas, o fazer o povo lutar, a autossustentação, a formação política, o trabalho de base. Os militantes devem ter as seguintes qualidades: humildade, sacrifício, solidariedade, disposição para o trabalho, fazer missões, cuidar dos outros. Ainda segundo Kolling:

a educação está inserida nessa dinâmica de luta pela terra. A educação escolar no MST nasce fora da escola, e foram as próprias crianças e que a colocaram na agenda do Movimento. Ela apareceu antes mesmo da fundação do MST. A EJA também. Mas o MST nunca teve medo da escola. As famílias queriam escola pública e desde 1983 já havia escola nos assentamentos do RS e Espírito Santo. Mais uma vez a escola entrou na agenda do MST pela necessidade dos Sem Terra, e o MST teve que inventar os caminhos para a educação escolar. Foi por pressão da comissão nacional dos assentados que se articulou o primeiro seminário em julho 1987, em São Mateus, Espírito Santo. Foi por pressão das professoras dos assentamentos que o seminário aconteceu, com umas 20, 30 pessoas. E esse Seminário foi pautado pela pedagogia de Paulo Freire, pois a discussão girou em torno de uma escola diferente, que não fosse bancária, que dialogasse com a comunidade e a atualidade, com o trabalho, baseada na cooperação, no coletivo, na formação de militantes. O conjunto do Movimento esperava da educação o fortalecimento para a luta.⁶⁴

Assim, a luta pela educação é tão importante quanto a luta pela terra, pois não basta somente a conquista da terra, é necessário que outro modelo de produção possa surgir a partir de uma lógica que se contraponha a da terra como mercadoria. E isso só será possível por meio da educação libertadora, pois é preciso que camponesas e camponeses se preparem não apenas politicamente, mas, também, intelectualmente, por isso, o Movimento passou a capacitar seus militantes para lerem o mundo sob outras perspectivas.

Paulo Freire, a pedagogia socialista⁶⁵, a experiência das Comunidades Eclesiais de Base e a Educação Popular foram contribuindo para que o MST

⁶⁴ Gravação da autora durante o Seminário “O legado de Paulo Freire”, organizado nacionalmente pelo MST. O encontro aconteceu no Centro de Formação Paulo Freire, em Caruaru, região Agreste de Pernambuco, de 18 a 22 de setembro de 2017, e reuniu cerca de 400 pessoas, entre militantes, educadores e educadoras da Reforma Agrária de todo o Brasil.

⁶⁵ Um exemplo de experiência com a pedagogia socialista são os Complexos de Estudo, fundamentados em Pistrak, que visam operacionalizar a escola do trabalho. A definição do tema de estudo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta, buscando a unidade entre teoria e prática pela articulação entre a

pudesse criar suas práticas educativas, que continuam a ser criadas e recriadas em suas ações e sistematizadas nos vários materiais produzidos pelo Movimento⁶⁶. O livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela primeira vez no Brasil em 1967, traz conceitos que são fundamentais para pedagogia de luta do MST. Um deles é a conscientização, essencial à utopia que move o Movimento.

Segundo Marx e Engels, não há mais ilusão, pois sabemos que nossas relações serão sempre de uma classe sobre a outra, constituídas em duas classes antagônicas, de ideologias também antagônicas, que representam ou os interesses da burguesia ou do proletariado (MARX;ENGELS,2012). Para o Movimento, a consciência de classe surge no enfrentamento de classes de interesses antagônicos pela terra: de um lado, a defesa do individualismo gerado pela concorrência por adquirir mercadorias, a competição e a meritocracia; de outro, a defesa da igualdade social, do coletivo e da solidariedade, onde a mercadoria não seria mais alienante, não mais objeto de consumo e venda, mas ela própria o fruto do trabalho humano que a reconhece como produto de seu trabalho. Nesse segundo sentido:

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimentos, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.” (PINTO, 1960, p. 23)

Na perspectiva da luta de classes, há sempre uma intenção na educação, um conceito prévio de ser humano, estabelecido em determinado tempo, espaço e situação social. Por isso, a posição e os interesses de quem comanda o processo educacional determinam suas finalidades. Nesse sentido, é estratégico que o próprio Movimento lute interna e externamente no campo da educação.

Para Pinto (1960), a consciência ingênua leva a compreender a educação como um lugar para se ditar normas, a partir do princípio de que o educando é um

atualidade, a auto-organização e o trabalho. Em 2013, os Complexos foram oficialmente definidos como a proposta pedagógica das Escolas Itinerantes, com assessoria de Luiz Carlos de Freitas e de Roseli Salete Caldart (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013a).

⁶⁶ O MST possui uma Biblioteca virtual aberta a toda comunidade, com mais de 1600 arquivos disponíveis, que traz o acúmulo teórico do Movimento sobre a questão agrária (REFORMA AGRÁRIA. 2013).

ser que não possui consciência e, por isso, necessita recebê-la pela educação; a educação é considerada como o procedimento de transformação do não-sujeito em sujeito, pois se considera que o educando é ignorante e objeto de uma educação cujo objetivo é a transferência de um conhecimento finito. Já a consciência crítica concebe a educação como diálogo, como uma forma particular de responsabilidade da ação entre pessoas. A concepção crítica de educação entende o educando – e o educador - como sabedores/desconhecedores:

A consciência humilde não é menos rica de conteúdo do que a presunçosa, que se julga mais competente porque acredita ver mais longe. A identificação corrente de consciência pobre com posição social humilde é totalmente errônea. O homem do povo, especialmente o trabalhador manual, em virtude da sua posição, está habilitado a ter uma percepção da realidade que não é menos valiosa, menos expressiva, que a dos representantes das classes dominantes; é apenas outra. (PINTO, 1960, p. 24)

E é a própria luta que educa e conscientiza, pois leva à tomada de consciência de como funciona a opressão e a alienação. Esse processo é longo, pois significa desalojar os mitos criados pelo colonialismo e que habitam oprimidos e opressores, como, por exemplo, de que o povo é incapaz e ignorante (MEMMI, 2007). Além disso, não podemos desconsiderar que a escravidão durou 300 anos e moldou a família, a economia, a política e a justiça brasileira, refletindo-se até hoje nas diferentes formas de preconceito em relação às classes populares. Segundo Souza:

A enorme estigmatização do preconceito escravocrata, que no nosso caso foi amplo e contava com o apoio de todas as classes acima dos abandonados, tende a se introjetar na própria vítima. Aos escravos e seus descendentes foi deixado o achaque, o deboche cotidiano, a piada suja, a provocação tolerada e incentivada por todos, as agressões e até os assassinatos impunes. (...) É esse o berço dessa classe abandonada e odiada. Uma classe só tolerada para exercer os serviços mais penosos, sujos e perigosos, a baixo preço, para o conforto e para o uso do tempo poupado em atividades produtivas pela classe média e alta. Mas não apenas isso. Como essa tragédia diária é literalmente invisível e naturalizada como a coisa mais normal do mundo, o próprio pobre acredita na sua maldição eterna. O pobre e excluído, ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo 'de mão beijada' desde o berço, costumam percebê-lo. O círculo da dominação se fecha quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes. (SOUZA, 2017, p. 66-67)

A mistificação leva os oprimidos a se atribuírem o que lhes foi conferido pelos opressores, sendo que “essa adesão é resultado da colonização, e não sua

causa; ela nasce depois e não antes da ocupação colonial” (MEMMI, 2007, p. 126). A mistificação promove o amor pelo opressor, tornado como modelo. Isso, no MST, é vivenciado quando muitos sem terra, ao entrarem no Movimento, tem como objetivo apenas conquistar a terra para si e reproduzir o modelo hegemônico. Como explica Memmi (2007), “A ambição primeira do colonizado será igualar esse modelo prestigioso, assemelhar-se a ele até nele desaparecer” (MEMMI, 2007, p. 163). O Movimento, então, trabalha educativamente para que a assimilação seja superada, e o camponês compreenda que sua condição de oprimido só será superada se o próprio sistema baseado no latifúndio for destruído. A luta é coletiva e o sem terra passa a ter a identidade Sem Terra.

Partindo da premissa de que os diversos níveis de consciência são historicamente construídos, o trabalho educativo do MST vai em direção da superação da *consciência intransitiva*, na qual a capacidade de apreensão da realidade é uma interpretação mágica, pela qual as pessoas não conseguem discernir a causalidade dos fatos, o que acaba levando a um “quase compromisso do homem com sua existência” (FREIRE, 1981, p. 68), em direção à *transitividade crítica*, a consciência fundamentada na criatividade, na reflexão e na ação sobre a realidade, promovendo a transformação criadora (FREIRE, 1981). Porém, essa passagem requer um longo caminho e grande extensão, que começa no trabalho de base, em que militantes do Movimento se aproximam das pessoas para vivenciar seu cotidiano e lançar “pequenas fagulhas de análise de conjuntura e convencimento para a luta”, como explica Ranulfo Peloso, Membro do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (Cepis):

Então, não é possível chegar a uma área como essa e fazer um discurso sobre a luta de classe. Não dá mesmo! É uma absoluta inconsistência teórico-científica. Fazer um troço desse é ignorância da ciência. Um dia, vai chegar o negócio da classe. Mas, será impossível enquanto não desmontar a visão mágica, a compreensão mágica. Se houvesse a possibilidade da participação ativa, da prática política imediata, essa visão se acabaria. Porém, é sempre uma violência você querer esquecer que a comunidade ainda não tem a possibilidade de um engajamento imediato. O que tem acontecido é a gente falar à comunidade e não com a comunidade. Você faz um discurso brabo, danado. E o resultado desse discurso? Cria mais medo; mete mais medo na cabeça da população. Quer dizer, o que a gente tem a fazer é partir exatamente do nível que a massa está. (CADERNO DE FORMAÇÃO nº 38, 2009)

Quando entram no Movimento, muitas pessoas, mesmo se comprometendo com a luta, ainda o fazem na perspectiva da consciência transitiva, a partir de interpretações simplórias dos problemas e se julgando inaptas para a mudança. Porém, como afirma Fanon (1979), a necessidade imediata de sobrevivência, que se concretiza na conquista da terra, é o “modelo operatório mais rico e eficaz no processo de desalienação” (FANON, 1979, p. 38). Mudar esse estado da consciência é o eixo central da pedagogia do MST, sendo a conscientização o objetivo principal da ação cultural para a liberdade: “A ação cultural e a revolução cultural constituem, em diferentes momentos, os modos apropriados para esta expulsão (do resíduo cultural interiorizado)” (FREIRE, 1980, p. 89) e “Todo projeto revolucionário é ação cultural e se converte em revolução cultural” (FREIRE, 1980, p. 90). Ainda segundo Paulo Freire:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1980, p. 26)

Nesse sentido, a educação, para o Movimento, precisa ser massiva, pois é importante que todas e todos compreendam por que e para que lutam. A preocupação é a de formar pessoas conscientes da realidade em que estão inseridas, contribuindo:

com todas as forças para a compreensão das massas de que tudo depende delas, que se nós estagnamos é por sua culpa e se avançamos também é por elas, que não há demiurgo, que não há qualquer homem ilustre responsável por tudo, que o demiurgo é o povo e que as suas mãos mágicas são unicamente as mãos do povo. (FANON, 1979, p. 45)

No livro *Conscientização: teoria e prática da libertação*, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, organizado pelo INODEP (Institut *Oecuménique au Service Du Développement des Peuples*) e publicado pela primeira vez no Brasil em 1970, Freire apresenta como se originou a categoria conscientização nos seus escritos. De acordo com ele, essa categoria foi criada em conjunto com uma equipe de professores do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), em 1964. Ele

estava convencido de que a educação como prática da liberdade só ocorreria a partir de um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade – a tomada de consciência. Para Freire, a conscientização é a superação de uma atitude mágica frente à realidade, a afirmação da capacidade criadora do ser humano, que atua sobre a realidade, não por sua mera apreensão espontânea, mas porque “A realidade se dá como objeto cognoscível na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, 26). É fruto da relação consciência-mundo, um processo contínuo e interminável de tomar posse da realidade, de “examinar e criticar os atos diários que se cumprem por rotina” (FREIRE, 1980, p. 35). Assim, a conscientização é muito mais do que tomar consciência das *situações-limite*, mas exige um comprometimento com a materialização do *inédito-viável*, o que só é possível por meio da educação libertadora.

Sendo um ato de intervenção no mundo, a educação libertadora é aquela pela qual as pessoas, por meio da *curiosidade epistemológica*, tomam consciência da realidade de forma crítica, sabendo que ela pode ser mudada (por isso a educação é política) por meio da racionalidade, mas, também, da intuição, da emoção, do prazer, da amorosidade e da alegria (o que caracteriza a dimensão estética da pedagogia freireana). Nesse sentido, a conscientização é processo de formação e transformação permanente do educador e do educando. Diferente da ideia da conscientização como um fim, expressa nas falas do senso comum, a conscientização é um princípio fundante da pedagogia libertadora.

Essa ação só pode se configurar pela educação problematizadora, fundada sobre a criatividade, que estimula a ação, a reflexão, a transformação, pois:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. (FREIRE, 1980, p. 26)

Por isso, pela educação, as pessoas podem tomar consciência da existência de mundos que se ligam, se relacionam, se completam (natureza/cultura), do papel ativo dos seres humanos na construção da realidade, que compreendam a cultura como resultado do trabalho humano e como incorporação crítica e criadora; é uma

educação que busca democratizar a cultura e dar acesso a todos e todas ao mundo da comunicação escrita, que toma homens e mulheres como sujeitos e não objetos:

Descobrimo-nos assim autor do mundo e criador de cultura, descobrimo-nos que toda criação humana é cultura e que ele, como intelectual, é criador; que a estatueta de barro cozido feita por um artesão é cultura com o mesmo título que a obra de um grande escultor, o analfabeto começará a operação de mudança de suas atitudes interiores. (FREIRE, 1980, p. 26, p. 53)

É a pedagogia libertadora, que leva os sujeitos a questionarem as relações de poder às quais estão submetidos e a criarem mecanismos de transformação dessa realidade e a conquista da própria autonomia. A construção da autonomia passa pelo processo de conscientização, ou seja, de desmistificação e desvelamento da realidade, o que só é possível por meio do diálogo.

O diálogo, na perspectiva freireana, não é somente uma metodologia, mas uma categoria de análise, de intervenção e de atitude pedagógica, pois ele abre as portas à comunicação que não se fundamenta na relação de um sobre o outro, mas na solidariedade de saberes. Freire diz que o diálogo abre as portas à comunicação e afirma que o conhecimento verdadeiro se fundamenta em situações de igualdade. Para ele, o diálogo é o encontro entre pessoas mediatizadas pelo objeto de conhecimento, no desejo de produzir e reconstruir conhecimento. Ao se colocarem em diálogo, em ato de dizer e ouvir, concordar, discordar, refletir, repensar, “o cérebro multiplica as suas vias de associação, descobre-se um panorama cada vez mais humanizado” (FANON, 1979, p. 47).

A conscientização, por meio do diálogo, leva à liberdade, entendida como o conhecimento de si e do mundo, o estar no mundo, livre de toda forma de tirania. A liberdade, então, como indica Freire, se efetiva plenamente na suprema autonomia do humano que há na pessoa, o que é viável apenas em uma sociedade que rompa a exploração do ser humano pelo ser humano. Além disso:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1980, p. 27)

A luta pela libertação é a “vocação ontológica da humanidade”, enraizamento na opção de transformação da situação real e opressora em que vivem “práxis da busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983. p. 31). É próprio da consciência crítica compreender a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das *situações limites* que se apresentam na vida social e pessoal, as pessoas assumindo sua responsabilidade histórica, a luta pela construção do *inédito viável*, ou seja, lutando pela materialização historicamente possível do sonho sonhado. Pode-se dizer que a utopia é própria da consciência crítica e só tem existência no movimento coletivo transformador, pois parte do princípio de que as *situações limites* podem ser modificadas se forem desveladas dos temas-problemas sociais que as condicionam. Esse processo leva ao que Freire chama de duplo compromisso, ou seja, a denúncia das *situações limites* e o anúncio de possibilidades *ineditamente viáveis*. Da tensão entre denúncia e anúncio nasce a luta pelas condições sociais necessárias para realização dos sonhos possíveis, já que o critério “da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual” (FREIRE, 1983, p.99). A educação libertadora leva as pessoas a compreenderem as razões da opressão e alienação a que são submetidas desde que o sistema colonial aqui se estabeleceu, promovendo o que Sartre chamou, no prefácio do livro de Alberto Memmi, de “dilaceramentos da alma” (MEMMI, 2007, p. 26). A educação é necessária para que “se possa ver a cura completa do colonizado, é preciso que sua alienação cesse totalmente: há que esperar o desaparecimento completo da colonização, isto é, incluindo o período de revolta” (MEMMI, 2007, p. 181). Se não há revolução sem educação, tampouco haverá uma educação libertadora que prescindia de um processo revolucionário. Por isso, se há uma educação genuinamente libertadora sendo construída, ela está nos movimentos sociais, pois ela tem como horizonte o fim da opressão, a construção de uma nova sociedade e a reconquista dos valores humanos sobre os valores do capital. Porém, esse processo de conscientização é bastante complexo, pois somos pautados pela colonização e por três séculos e meio de escravidão, em que os senhores latifundiários, senhores do poder absoluto, incutiram na mentalidade coletiva (mesmo quem não era escravo dependia do latifundiário) a ideia de que uns nascem para mandar e outros para obedecer, o que foi naturalizando o regime oligárquico entre nós (SOUZA, 2017).

A educação tem a função de promover a formação de uma nova consciência, que passa pela conscientização de que somos seres *com* o mundo, e não apenas *no* mundo. Apesar de importante, o saber de *experiência-feito* não é suficiente para levar adiante o processo revolucionário, que demanda saberes da filosofia, da sociologia, da história, da geografia, da linguagem, enfim, de todas as áreas de saberes humanos capazes de levar ao autoconhecimento e à humanização. Autoconhecimento que leva à indignação contra qualquer injustiça contra qualquer pessoa. Ou seja, leva à compaixão e à solidariedade, tal qual é defendido por Che Guevara: “Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros” (SADER, 1999, p. 12).

Os princípios freireanos da colaboração, da união, da organização e da síntese cultural são praticados na dinâmica educativa do MST, no qual o ato pedagógico é um ato político e coletivo. Dessa forma, o Movimento encontra em Paulo Freire sua fundamentação teórica, política e de concepção de mundo, assim como Freire tem nos fundamentos do Movimento a possibilidade de concretização da sua pedagogia: o trabalho coletivo e democrático, a solidariedade, a valorização pela vida, a defesa do trabalho e do estudo, o exercício da educação para a consciência crítica e emancipatória.

É nesse sentido que se afirma que o Movimento é pedagógico em todas as suas instâncias, inclusive na escola. A educação está presente nas rotinas do dia-a-dia, pensadas e organizadas coletivamente, nos cursos internos de formação de quadros, na luta pelas escolas públicas dentro dos acampamentos e assentamentos, nos cursos de formação de educadores-as e de técnicos-as agrícolas, na produção coletiva de material didático (cartilhas, cadernos, boletins), nos cursos intensivos de formação política e ideológica com o intuito de formar a militância do Movimento, nos cursos em parceria com instituições de ensino e nos cursos formais em parcerias com as universidades (em relações mais tensas, pois essas instituições se organizam a partir de outra lógica).

A questão da alfabetização de jovens e adultos já estava presente nos primórdios do Movimento, mas foi emergindo com mais força na década de 1990, pois alfabetizar jovens e adultos era um passo importante para a formação de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1968) que pensassem o Movimento partindo de suas bases e fizessem a contraposição ao modelo excludente e antipedagógico

defendido pelo poder transnacional de alimentos, insumos e sementes. Era preciso transcender as fronteiras da alfabetização da palavra escrita para que ela se tornasse um instrumento de desalienação e de formação do cidadão como indivíduo de vontades, capaz de operar a modificação de sua própria realidade e também da realidade coletiva.

Em 1991, Paulo Freire esteve presente no lançamento de um projeto de alfabetização de jovens e adultos do MST, no Rio Grande do Sul. Na sua fala, documentada pelo Movimento, Freire declara:

Esta tarde é o começo de algo que já começou. Começou até o momento mesmo das primeiras posições de lutas que vocês assumiram, mas esta tarde marca o começo mais sistematizado, de um novo processo ou de um desdobramento do primeiro, de um grande processo de luta que é um processo político, que é um processo social e que também é um processo pedagógico. Não há briga política que não seja isso. Mas o começo mais sistemático a que me refiro que ainda hoje inicia, tem a ver exatamente com dois direitos fundamentais, entre outros, mas dois direitos fundamentais que poucos têm e polos quais temos que brigar. O direito de conhecer, o conhecer o que já se conhece, e o direito a conhecer o que ainda não se conhece. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2007, p. 8)

A partir daí o Movimento assumiu a EJA, respaldando as reflexões, os estudos e as suas publicações na pedagogia libertadora de Paulo Freire. São momentos importantes nessa trajetória, dentre outros:

- 1993, a realização do 1º Seminário de EJA;
- 1997, o estabelecimento do 1º convênio do MST com o MEC/PRONERA e a capacitação de 500 monitores e formação de 500 turmas de EJA (no Paraná foram 100 turmas em parceria com a Secretaria Estadual de Educação); nesse mesmo ano, o Movimento assume o lema “Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar”, em uma clara referência a Paulo Freire, e é realizado o I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária);
- 1998, a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a realização do ENEJA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos);
- 2004, aconteceu, no Paraná, o Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos (EREJA) das regiões Centro-Sul;
- 2003-2006 o Movimento firma parceria com o Brasil Alfabetizado;

- 2007, foi realizado o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, uma parceria do MST e a Universidade Federal de Santa Catarina e o VI Seminário Nacional de EJA do MST, também em 2007, durante o V Congresso Nacional do MST, o Movimento lançou a Campanha Nacional de Alfabetização, em parceria com Cuba, utilizando o método *Sim, Eu Posso!*;
- 2015, II ENERA, em Luziânia, Goiânia.

Essa trajetória vai sendo registrada, especialmente, nos Cadernos e Boletins do MST, como, por exemplo:

QUADRO 1 - CADERNOS E BOLETINS DO MST

CADERNO/BOLETIM	DATA
Grito de Liberdade: Alfabetização	1991
Primeiro Caderno de Educação do MST	1992
Caderno de Educação nº 03, Alfabetização de Jovens e adultos: como organizar Caderno da Educação Nº 04, Alfabetização de Jovens e Adultos: Didática da Linguagem Caderno de Educação nº 05, Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática	1994
Pra Soletrar a Liberdade, nº1 História do menino que lia o mundo, de Carlos Rodrigues Brandão	2000
Pra Soletrar a Liberdade, nº2 Coleção Fazendo História nº 07, História do menino que lia o mundo	2001
Caderno de Educação nº 11, Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender	2003
Cadernos do ITERRA, Educação nº 12, ano VII. Caderno de jovens e adultos e Ensino Médio.	2007
Boletim da Educação, Educação no MST: Balanço 20 anos.	2004
Paulo Freire - Um educador do povo.	2005
Campanha Nacional de Alfabetização: Todos e todas Sem Terra estudando.	2007
Campanha Nacional de Alfabetização: Questão Agrária no Brasil	2008
Campanha Nacional de Alfabetização: Agroecologia, Soberania Alimentar e Cooperação.	2010
Agroecologia na Educação Básica: Questões Propositivas de Conteúdo e Metodologia.	2017
Guia Metodológico: Campanha Nacional de Alfabetização: Sim, Eu Posso – Círculo de Leitura	2017

FONTE: Autora, 2017.

É marca da caminhada do Movimento na EJA que:

no intuito de superar o problema do analfabetismo, os movimentos sociais do campo têm desenvolvido uma multiplicidade de experiências metodológicas de alfabetização de adultos. As referências teórico-metodológicas buscaram de alguma forma apoiar-se na vertente pedagógica da Educação Popular; mas é importante enfatizar que em cada lugar, as comunidades rurais e/ou o professor/alfabetizador, no processo de organização das turmas, desenvolveram experiências de alfabetização utilizando-se de diversos meios de proporcionar aos jovens e adultos o acesso às primeiras letras. (...) Esses gestos constituem uma luta, ou seja, quando cada comunidade leva as suas reivindicações aos poderes públicos, já mostram uma organização possível. (CALDART, *et al* 2012, p. 254)

E, nesse processo, educadores e educadoras vão educando e se reeducando, constituindo, em sua práxis, o pensamento pedagógico do Movimento. Ao lutar por seus direitos – a terra, o trabalho, o sobreviver, o espaço, o território, o próprio corpo -, os/as educadores/as do movimento social:

repõem e radicalizam os confrontos históricos no campo do conhecimento, dos valores, das culturas e identidades, das cosmovisões, dos modos de pensar porque radicalizam as lutas pela vida digna e justa e por suas formas de objetivação, territorialização. Na riqueza de ações coletivas estão sendo construídos outros conhecimentos, outra/s formas de pensar os Outros e o Nós e outras pedagogias de conformação de Outros sujeitos sociais, políticos, humanos. (ARROYO, 2012, p. 87)

Um exemplo é a pedagogia da alternância, que foi reconhecida e legitimada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1999. Na alternância, os-as estudantes têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária e Agroecologia, e, quando retornam para casa, devem desenvolver projetos relacionando o tempo escola ao tempo comunidade. E, se a alternância muda a perspectiva dos alunos, também muda a dos professores, na medida em que na semana do mês em que os alunos estão no espaço comunidade, os professores estudam, planejam e fazem visitas às comunidades dos seus alunos.

A itinerância é outra experiência interessante. Nos acampamentos do MST, as escolas são instaladas e, se os trabalhadores forem expulsos da área, a escola acompanha o grupo para onde for. No Paraná, a escola itinerante foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer N°1012/03, em 08 de dezembro de 8/12/2003, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná

(SEED/PR) e o MST. A base oficial e toda parte documental e pedagógica da escola Itinerante é sustentada por Escolas Base, sob a supervisão da SEED/PR, através do Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo.⁶⁷ As escolas permanecem itinerantes enquanto o espaço físico onde se encontram é considerado um acampamento. Quando o território passa a ser reconhecido como assentamento, as escolas passam a integrar a rede estadual ou municipal de educação.

Também funcionam em regime de alternância as Licenciaturas em Educação do Campo, configuradas a partir de 2005, com o primeiro curso na UFMG, em 2008 com quatro universidades piloto (UNB, UFMG, UFBA, UFSE), através do Procampo⁶⁸ e, posteriormente, em 2009 e 2012, com a ampliação desse programa. A UFPR, Setor Litoral, abriu o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir de 2012, tendo como público-alvo educadores do campo, agricultores familiares, assentados, acampados, pescadores, ribeirinhos, ilhéus, quilombolas, indígenas e povos da floresta que estudam em etapas (equivalentes a semestres de cursos regulares) ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Pode acompanhar as discussões para aprovação desse curso e como ele se desenvolve, pois sou docente neste Setor.

A pesquisa de Molina e Hage (2016) sobre a política de expansão das Licenciaturas em Educação do Campo apontou que até 2016 eram 42 cursos em funcionamento. Nesse mesmo ano, a Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas de Educação do Campo, instituída em 2015, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, Inclusão, sinalizava grandes dificuldades para a manutenção dos cursos em todo país. Segundo avaliação da Comissão, todos necessitavam de recursos para alimentação e transporte. As

⁶⁷ Em 2009, eram 32 escolas, 277 educadores e 2.984 educandos envolvidos num processo educativo permanente (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2009).

⁶⁸ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, com o objetivo de “apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo.” Essas licenciaturas, até 2016, apresentavam um quantitativo aproximadamente de 6.053 alunos, 630 professores, 84 técnicos de nível médio e 42 técnicos em assuntos educacionais. Porém, essas licenciaturas passaram a ter muitas dificuldades, a partir de 2017, quando começaram a ser cortados os repasses do Ministério da Educação (MEC). O corte foi de 6,64%, o que representa redução de cerca de 20% no montante repassado a essas instituições. Além disso, a emenda do teto de gastos (EC 95/2016) – primeira medida de impacto do governo de Michel Temer – fixou para 2018 o mesmo o orçamento defasado de 2017, corrigido apenas pela inflação do período (OLIVEIRA, 2017).

dificuldades financeiras resultavam da demora nos repasses do Ministério da Educação (MEC) e do corte de 6,64% no orçamento de 2017, que representou redução de cerca de 20% no montante repassado a essas instituições. Além disso, em 2016, o Senado Federal aprovou a então Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55, conhecida como PEC do teto de gastos, que pouco mais de três meses depois, foi transformada na Emenda Constitucional (EC) 95, que prevê que, durante 20 anos, as despesas primárias do orçamento público ficarão limitadas à variação inflacionária. Essas dificuldades contribuem para a evasão⁶⁹, mas ela também é provocada por questões pedagógicas, tendo em vista que algumas universidades não corresponderam às expectativas dos movimentos sociais, a quem os cursos se destinam. Por exemplo: alguns Projetos Político-Pedagógicos (PPP) foram elaborados sem a participação dos movimentos sociais, distanciando-se da visão de mundo e objetivos desses movimentos; outros, em sua execução, tiveram dificuldades na formação de um quadro de professores que aderissem ao PPP; outros, ainda, não tinham um projeto de acompanhamento das dificuldades dos estudantes, cuja formação anterior, geralmente precária, exige que a própria universidade se repense:

Premidos pela corrente hegemônica, que entende ser o mérito o critério por excelência para assegurar a qualidade dos cursos e o ingresso de estudantes “preparados” para cursar o Ensino Superior e dar conta das atividades acadêmicas; ou pela burocracia, que, no processo de institucionalização dos cursos, justifica a impossibilidade de aplicação de estratégias alternativas aos padrões definidos pelos sistemas de gestão administrativa das instituições públicas para ocupar o total de vagas ofertadas com os sujeitos que atendam de fato o perfil desejado; o caminho para a consolidação dos cursos passa pela superação das contradições entre gestores, educadores e estudantes, objetivando assegurar os Processos Seletivos Especiais com suas estratégias diversificadas, segundo os arranjos institucionais e identitários locais. (MOLINA; HAGE, 2016, p. 8)

Mas segue a luta. Em setembro de 2016, reuniram-se em Brasília-DF, 150 representantes de 38 Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo de 30 Universidades no VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo e elaboraram uma Carta na qual denunciam as medidas do governo federal de impacto na política educacional do campo (CARTA..., 2016). Em dezembro de 2017, durante o VII Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo,

⁶⁹ Até 2015, foram ofertadas 5.000 vagas, sendo as vagas ocupadas 3.141, resultando num índice de aproveitamento de 63%, o que permite inferir que, mesmo que não baste apenas garantir diferentes formas de ingresso, é necessário aprimorar as formas de manutenção dos ingressantes nas Licenciaturas em Educação do Campo.

realizado na Universidade Federal do Maranhão, em São Luís-MA, os mais de 400 representantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo de todas as regiões do Brasil redigiram uma Carta em que repudiam os cortes dos investimentos na Educação, em especial, na Educação do Campo, e reafirmam os compromissos em lutar incansavelmente pela Educação do Campo (NOTA..., 2017). Em 2018, as 27 universidades e 4 institutos presentes no III Seminário de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, reunidos em Belo Horizonte, expressaram-se sobre a importância da Licenciatura em Educação do Campo em todo o território nacional, “demonstrando sua relevância e consistência nas diferentes dimensões sociais, políticas e pedagógicas”. (CARTA..., 2018). Tal como tratou Freire já em *Pedagogia do Oprimido*, o *inédito viável* objetivado é sempre constituído por novas necessidades, dada a condição humana de ser inconcluso. Então, se a conquista das Licenciaturas do Campo concretiza um sonho sonhado coletivamente e aponta para novas esperanças, também exige a superação de novas *situações-limite*, pois “Superadas estas, com a transformação da realidade novas surgirão, provocando outros ‘atos-limite’ aos homens” (FREIRE, 2014a, p. 126). E assim a Educação do Campo vem se construindo coletivamente e se fundamentando a partir de um novo paradigma, pautado pelo debate da questão agrária, contrapondo-se ao modelo capitalista.

É nesse sentido da conquista do *inédito viável* que o MST luta pela garantia de escolas públicas em seus territórios, pois entende a educação como direito e espaço de luta e disputa pela hegemonia. Para se ter uma ideia, desde o início do Movimento até dados de 2009, foram conquistadas 2.250 escolas públicas nos acampamentos e assentamentos em todo país⁷⁰. No início do Movimento, as crianças se deslocavam para as escolas da região onde os acampamentos eram instalados. Ouvi muitos relatos de discriminação e de dificuldades dos educadores, de quando eram crianças. Mesmo nas das áreas regularizadas sofreram essas

⁷⁰ Há 300 mil trabalhadores rurais estudando, entre crianças e adolescentes Sem Terra, dos quais 120 mil em escolas públicas. Mais de 350 mil integrantes do MST já se formaram em cursos de alfabetização, ensino fundamental, médio, superior e cursos técnicos. Mais de 4 mil professores foram formados no movimento e em torno de 10 mil professores atuam nas escolas em acampamentos e assentamentos. Mais de 100 mil Sem Terra foram alfabetizados, entre crianças, jovens e adultos. Por ano, há aproximadamente 28 mil educandos e 2 mil professores envolvidos em processos de alfabetização. Por meio de parcerias com universidades públicas, trabalhadores rurais do MST estudam em 50 instituições de ensino, em cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e especializações, somando aproximadamente 100 turmas de cursos formais e mais de 5 mil educandos nestas instituições (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2009).

dificuldades. Porém, a conquista de escolas formais traz para dentro do Movimento uma contradição, pois a escola oferecida pelo Estado, na maioria das vezes, ainda contém muito da escola conservadora, que desenvolve uma educação bancária, que é um antiexemplo de como se fazer educação na perspectiva libertadora. A escola formal, controlada pelo Estado e organizada na perspectiva da manutenção do próprio Estado e da classe que ele representa é um lugar de passagem. Ao contrário, a educação, no Movimento, é um processo de educação e reeducação permanente. Por isso, a escola no MST não pode ser mera escolarização, mas um espaço de ler e reler a realidade na perspectiva de experimentar a mística revolucionária de ver-se e rever-se. Essa é mais uma *situação limite* que vem gerando *inéditos viáveis* na educação do MST, especialmente na educação de jovens e adultos, como será tratado no próximo capítulo. Contudo, esta pesquisa aponta para uma escola que se constituiria nas diferentes dimensões da pedagogia freireana: a dimensão cultural, pela qual nos percebemos seres fazedores do mundo por meio do trabalho; a dimensão da indignação, pela qual somos levados a mudar o mundo; a dimensão antropológica, que nos leva a refletir sobre o ser humano; a dimensão da conscientização pela ação-reflexão-ação; a dimensão epistemológica, pela qual nos tornamos conscientes de que todos somos capazes de construir conhecimento porque somos curiosos; a dimensão metodológica, que tem como pressuposto partir da consciência intransitiva (acrítica) e da consciência transitivo-ingênua (crítica limitada ao seu condicionamento social) e, por meio da produção coletiva do conhecimento e da investigação do tema gerador⁷¹ chegar à consciência crítica (construída a partir da rigorosidade metódica); a dimensão política, que nos coloca de forma militante na disputa frente aos projetos políticos.

O Movimento segue lutando pelo direito à escola e à educação libertadora de diferentes formas. Por exemplo:

⁷¹ O tema gerador nasce daquilo que o sistema capitalista nega ao povo, que tem consciência dessa negação, mas não de o porquê dela. O desdobramento do tema gerador leva à leitura mais complexa da realidade e à conscientização.

FIGURA 08 – ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER, NO ACAMPAMENTO MAILA SABRINA, ORTIGUEIRA, PR, 2004.



FONTE: Oliveira, 2017.

FIGURA 09 – ESCOLA ITINERANTE NO ACAMPAMENTO ROSELI NUNES, NOVA SANTA RITA, RS, 2004.



FONTE: Melgarejo, 2017.

FIGURA 10 - ESCOLA DO MST ONDE FUNCIONOU O *SIM, EU POSSO!*, NO PRÉ-ASSENTAMENTO PAULO KAGEYAMA, EUNÁPOLIS, BA, 2016



FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 11 - ESCOLA MUNICIPAL, DE EJA, NO PRÉ-ASSENTAMENTO JACI ROCHA, PRADO, BA, 2016



FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 12 - ESCOLA DO MST, DE ENSINO FUNDAMENTAL 1 E 2 E ENSINO MÉDIO, NO ASSENTAMENTO JACI ROCHA, PRADO, BA, QUE FUNCIONA EM UMA CASA QUE JÁ EXISTIA NA FAZENDA OCUPADA



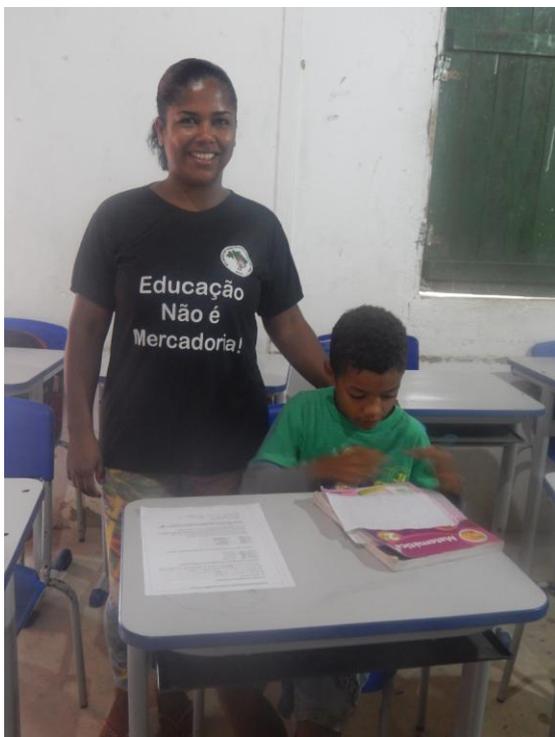
FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 13 - ENTRADA DO ASSENTAMENTO JACI ROCHA, PRADO, BA



FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 14 - EDUCADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL 1, ESCOLA MUNICIPAL, ASSENTAMENTO JACI ROCHA



FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 15 - ESCOLA MUNICIPAL MARGARIDA ALVES, NO PRÉ-ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES, BA, 2017. CONSTRUÍDA PELA PRÓPRIA COMUNIDADE DO ASSENTAMENTO. COMEÇOU A FUNCIONAR EM 2017. ENSINO FUNDAMENTAL 1 E 2 E EJA



FONTE: Autora, 2017.

Mesmo fazendo críticas à educação bancária, Freire sempre falou bem da escola. Mas uma escola como espaço de relações sociais e humanas, um lugar social de transformação. Escola como lugar de estudo, conversa, fazer política, trabalho. “Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima”.⁷² Por isso, o MST procura construir a escola a partir dos seus princípios: a escola do trabalho, da cooperação, da luta (dentro e fora dela), da auto-organização, da cultura popular, da Agroecologia. Ou seja, uma escola vinculada com a vida camponesa, como é retratado na canção *Pra soletrar a liberdade*, de Zé Pinto, onde ecoam as palavras de Freire:

Tem que estar fora de moda,/criança fora da escola,/pois há tempo não vigora o direito de aprender,/ Criança e adolescente numa educação decente/ pra um novo jeito de ser,/ pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC./ Ter uma escola em cada canto do Brasil,/ com um novo jeito de educar pra ser feliz./ Tem tanta gente sem direito de estudar./ É o que nos mostra a realidade do país./ Juntar as forças, segurar de mão em mão,/ numa corrente em prol da educação. /Se o aprendizado for além do Be A Bá,/todo menino vai poder ser cidadão./Alternativa pra empregar conhecimento./ Movimento já mostrou para a nação desafiando dentro dos assentamentos./Reforma Agrária também na Educação. (PINTO, 2002)

A escola, no Movimento, vai procurando se fortalecer nos fundamentos de Freire trazendo para dentro dela a cultura popular, as experiências de organização do Movimento (coletivos, setores, assembleias, por exemplo), constituindo-se como um espaço de diálogo entre as pessoas e o mundo. Também a partir do fundamento da pesquisa da realidade, pela escuta problematizadora, pela formulação das situações limites (tema gerador), a partir da pesquisa, das histórias de vida, do diagnóstico da realidade, da pedagogia socialista russa e dos inventários da realidade para organização dos planos de estudo (baseados em Pistrak), da sistematização coletiva. É um processo bastante complexo e contraditório, pois, mesmo em suas próprias escolas a bactéria da escola bancária entra, a despeito das formações pelas quais os educadores passam, afinal, é essa escola que está internalizada e a que prevalece enquanto os processos de formação não se aprofundam e enraizam.

⁷² Paulo Freire nunca publicou o poema de onde foram tirados esses versos. Segundo o próprio Freire, o poema foi escrito por uma educadora, que não quis se identificar, a partir de frases que ele disse, durante uma palestra sua (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2018).

A partir do momento em que se instala a escola municipal ou estadual, o Movimento indica educadores do seu próprio quadro e outros são contratados por concurso público o que, muitas vezes, se reflete na saída dos mais antigos. Pude observar esse descompasso em formações em que fui mediadora, durante minha pesquisa, o que coloca novos desafios aos professores e também àqueles que trabalham na formação continuada, especialmente as universidades e secretarias de educação. Essa situação cria um tensionamento entre as políticas públicas e as políticas do próprio Movimento, pois os professores contratados pelo poder público, muitas vezes, não só desconhecem o Movimento como são contrários a ele. Nesse sentido, o Movimento procura se aproximar das secretarias de educação para estabelecer parcerias, pressionando para que os princípios da Educação do Campo fundamentem a formação. Ao mesmo tempo, faz seus próprios processos que são bastante valorizados pelos educadores. Uma alfabetizadora do assentamento Jaci Rocha (Extremo Sul da Bahia), que participou do *Sim, Eu Posso!*, em 2014, fez licenciatura em Geografia, aposentada como professora do Estado da Bahia, mas afirma que foram as formações que recebeu no Movimento que a ajudaram a ser uma professora mais competente. Além disso, foi no Movimento que passou a compreender a pedagogia de Paulo Freire:

FIGURA 16 – ENTREVISTA COM A EDUCADORA.



FONTE: Autora, 2017.

Porque antes eu passei a minha vida inteira trabalhando com geografia e história. O que eu não aprendi em dezoito anos na educação lá fora, eu aprendi aqui em dois anos. Porque as capacitações assim é voltada para aquilo ali e a gente vai pra aquele objetivo. Então, é muito gratificante. E que

lá fora você fica a vida inteira dando história e geografia, o trem já vem arrumadinho de lá, você só passa o conhecimento, né? (...) Lá fora, quando eu trabalhava lá fora, para lhe ser sincera, eu conhecia Paulo Freire porque eu já dei aula num colégio, em Itamaraju, do município, que tinha Paulo Freire. Mas eu não conhecia nada daquele homem. Até mesmo, toda vida eu dei geografia e história e nunca me preocupei. Quando eu vim aqui pro movimento, eu ouvia tanto falar em Paulo Freire, todo mundo falava de Paulo Freire, eu falei: “Gente, agora eu tô curiosa. Eu vou só comprar um livro desse homem”. Aí o primeiro livro do Paulo Freire que eu comprei é aquele, O menino que lia o mundo. Menina, quando eu terminei, eu li o livro assim, e uns três dias acabou. Aí eu falei: “Gente, esse homem tava no caminho certinho”. É assim que a coisa tem que acontecer. E aí, gente eu comecei a ver assim, porque agora esses dias eu estava até falando assim. Eu falei: “Menina, eu se eu tivesse assim, a coragem de Paulo Freire, eu estava dando aula aqui, do jeito dele, porque ele dava aula até sem lápis”. Na época teve que sair do Brasil, não sei o que, e aquela história toda.⁷³

Ainda sobre o Extremo Sul da Bahia, onde está situada a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, é importante destacar o esforço do Setor Estadual e o Setor Nacional de Educação do MST, mais da equipe pedagógica da Escola, para a implementação da Agroecologia como componente curricular dos municípios da região como uma estratégia para que os fundamentos educacionais da Educação do Campo adentrem as escolas da região. Isso porque da mesma forma como a escola hegemônica entra em assentamentos e acampamentos, o Movimento disputa a concepção de educação com o poder público em seus próprios territórios e também em todas as escolas oferecidas pelo Estado. Todas essas relações são bastante complexas, tensas, contraditórias, diferentes em cada local. Um desafio para o Setor de Educação do MST.

O estabelecimento de parcerias com as universidades também é outra maneira de o MST garantir projetos e a formação de seus educadores e de seus militantes. Em 2016, aconteceu, na Escola Nacional Florestan Fernandes, Guararema, SP, o III Encontro dos Professores Universitários e o MST⁷⁴. A plenária teve a participação de cerca de 100 professores de universidades de todo o Brasil. O encontro é fruto do trabalho do Setor de Educação do Movimento, que mantém articulação não só com as universidades, mas uma relação direta com os professores e professoras que atuam em parceria com o Movimento, organizando cursos de formação e cursos nas universidades. Participaram profissionais oriundos da própria base social do Movimento que entendem a universidade como espaço de

⁷³ Entrevista concedida à autora.

⁷⁴ A primeira edição ocorreu em setembro de 2011 e a segunda em maio de 2013.

militância e de luta política para ampliar o debate e o direito pela educação; também há professores e pesquisadores que se identificam com a luta e a causa da reforma agrária e que fazem da universidade um espaço de debate e de luta. São profissionais que não necessariamente militam no MST, mas se identificam com a luta do Movimento e contribuem na organização de cursos formais nas universidades. Por conta desse engajamento, já fazem parte do calendário de muitas universidades as Jornadas Nacionais Universitárias em Defesa da Reforma Agrária, que acontecem durante o mês de abril.

Um exemplo dessa parceria é a turma de Direito⁷⁵, criada em 2014, na UFPR, que reuniu representantes do Movimento Sem-Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Quilombolas, da Pastoral da Juventude Rural, dois haitianos e um rapaz de Goiás que não pertence a nenhum movimento, mas que tem inscrição no INCRA. Para se concorrer a uma vaga, é preciso ter o perfil descrito no decreto 7.352, do Ministério da Educação, de 2010. No total, são 47 alunos de mais de dez estados brasileiros.⁷⁶

Outro exemplo é a presença do Laboratório de Educação e Política Ambiental - OCA da ESALQ/USP e IPEF - Instituto de Pesquisas e Estudos Florestais como parceiros da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto. Durante minha pesquisa de campo pude acompanhar o estabelecimento dessa parceria. Sob a mediação da ESALQ, são realizados contatos com o governo, o Núcleo de Gestão em Biodiversidade e Saúde de Farmanguinhos/Fiocruz e empresas da região com o desafio de “implementar a cultura da agroecologia e acelerar a transição agroecológica numa região com solos empobrecidos ou degradados e a biodiversidade afetada pelo desmatamento das florestas da região e pela forte influência da agricultura convencional estabelecida há anos e baseada no

⁷⁵ Os cursos de Direito para beneficiários da reforma agrária têm respaldo legal por meio da lei que criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Os cursos de Direito para esse público, de acordo com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), são essenciais para que os objetivos do programa sejam alcançados. O Pronera tem por objetivo desenvolver o campo, evitando que as famílias se mudem para as cidades, em condições vulneráveis. Para isso, o programa financia diversas iniciativas para que essa permanência seja bem-sucedida, para que os agricultores consigam plantar, vender seus produtos e desenvolver a região onde vivem.

⁷⁶ São considerados beneficiários do programa: a população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC); alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e demais famílias cadastradas pelo INCRA (quilombolas, extrativistas e acampados) (BRASIL. Decreto 7352, 2010).

uso de muitos insumos químicos industriais como agrotóxicos e adubos sintéticos (DE MORAES, 2017). Parcerias com o Estado também são comuns. Evidentemente se fazem em governos mais de centro-esquerda. Foi o caso das parcerias com o governo federal na gestão do PT (entre 2004 e 2016), e, com o governo do Paraná, durante a gestão do PMDB (1991, 2002, 2006). Em 2012, em Fortaleza (CE), a parceria do MST foi com governo municipal (PDT), como parte do Programa Fortaleza Alfabetizada, e, no Estado do Maranhão, em 2017, na gestão do PCdoB.

Em todo esse percurso, desde o nascimento do Movimento, a sua pedagogia está intrinsecamente ligada à pedagogia de Paulo Freire, enquanto concepção e prática pedagógica. De acordo com Miguel Arroyo:

Nessa prática-movimento de educação, ou nessa prática ético-política-educativa, foi sendo elaborada essa concepção de educação, baseada em leituras da educação apreendidas de Paulo Freire pelo coletivo de educadores e em leituras dos processos que acontecem nas vivências da opressão e da libertação dos oprimidos. (ARROYO, 2012, p. 25)

As experiências com o método Paulo Freire constituíram-se em marco histórico na educação brasileira e sua relação com os movimentos sociais. Segundo Roseli Caldart, Paulo Freire foi o educador que abriu caminho para o diálogo entre a educação e os movimentos sociais, pois:

construiu sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, e da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço em tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais desta sua condição, engajando-se na luta pela sua libertação. (CALDART, *et al*, 2004, p. 203)

Em abril de 1997, ano de seu falecimento, Freire concedeu entrevista anunciando seu posicionamento frente às mobilizações desencadeadas pelos movimentos sociais, em especial, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

Eu estou feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha, como outras marchas históricas, revela o ímpeto da vontade amorosa para o mundo essa marcha chama Sem Terra. Eu morria feliz se eu visse o Brasil em seu tempo histórico cheios de marchas". (...) Os Sem Terra constituem pra mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica deste país. Por isso mesmo é que se fala contra eles e até de gente que se pensou progressista. (TV PUC, 1997)

Para Ademar Bogo, a grande descoberta de Paulo Freire, já no final da década de 1950, foi que aprendemos a ler o mundo que nos cerca, antes mesmo das palavras e frases. A partir daí ele tornou-se o grande pedagogo, amigo e militante das lutas sociais (BOGO, 2013, p. 1). Afinal, para Freire:

(...) aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 2014b, p. 49)

Mais do que uma metodologia de alfabetização, Paulo Freire construiu uma concepção de educação como processo de humanização, ou seja, de libertação-emancipação. Emancipação subjetiva e coletiva, que se constrói junto com o Movimento, operando a sua modificação e por ele sendo modificado. Neste sentido, o MST proporciona aos seus militantes a conquista da cidadania, resgatando um dos princípios fundamentais de toda República, que é o direito à educação. E a base desse acesso está na alfabetização, já que, em uma sociedade letrada e informatizada, dominar a linguagem escrita é condição para que as pessoas possam não só defender seus direitos expressos na Constituição, mas, além disso, possam construir outros mundos possíveis, que rompam com a lógica da separação entre um saber letrado e um popular, entre saber erudito e escolar, em contraposição ao saber popular.

Nessa perspectiva, o MST assume como princípios pedagógicos do Movimento: a relação entre teoria e prática como práxis; a formação continuada dos seus educadores; o significado social dos conteúdos; a realidade como base da produção do conhecimento; educação para e pelo trabalho, como forma de aprendizado e apego a terra; vínculo orgânico entre os processos educativos, políticos e econômicos – cooperativismo e administração; vínculos orgânicos entre educação e cultura; gestão democrática da educação no movimento; a auto-organização dos educandos; a criação de coletivos pedagógicos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996).

Na concepção freireana, a educação é ato de criação, de vivacidade, de invenção e reinvenção humana. É, essencialmente, ato político, pois deve levar os sujeitos a questionarem as relações de poder às quais estão submetidos e criarem mecanismos de superação dessa realidade. Por isso, não há neutralidade na

educação. Se, por um lado, a pedagogia liberal (que propõe a igualdade sem levar em conta as desigualdades inerentes a uma sociedade de classes) acaba por servir aos interesses do opressor, a pedagogia libertadora (que possui uma visão crítica da sociedade) compreende a educação como possibilidade de construção do *inédito viável*, ou seja, a materialização do sonho, da utopia da construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana.

Um dos conceitos fundantes da pedagogia freireana é a consciência da nossa incompletude. A partir dessa consciência, tudo se mostra em constante movimento, e, por isso, a educação é essencial na construção humana. Freire também ressalta que “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014a, p. 96), sendo que a educação só é possível em processos coletivos. E as práticas educativas dos movimentos insurgentes das décadas de 1960 e 1970, em especial as experiências do Movimento Eclesial de Base, serão inspiração para o MST, pois foram experiências que apostaram nos processos comunitários: conselhos populares, círculos de cultura, núcleos de base, célula, onde as ideias deveriam ser coletivamente travadas e coletivamente deliberadas, funcionando de maneira autônoma, mas, ao mesmo tempo, interconectadas.

São inúmeros pontos de conexão entre a pedagogia freireana e as práticas educativas do MST, pois o MST luta pela construção de uma sociedade igualitária, justa, solidária e Paulo Freire aponta os caminhos para a educação libertadora, capaz de formar pessoas mais humanas na medida em que dialoga, conscientiza, emancipa.

A minha pesquisa *in loco* em assentamentos do Movimento mostrou que a própria busca de caminhos é a marca da pedagogia do MST. O que também é uma marca da pedagogia freireana, que tem como pressuposto o inacabamento e o processo de ação-reflexão-ação. O planejamento – capacidade humana de prever antes de fazer, mudar, avaliar, criar, transformar – é outro princípio do MST, assim como o estudo, de tal forma que o Movimento investe na formação de seus militantes e fundou a sua própria editora, a Expressão Popular.⁷⁷

⁷⁷ A Editora Expressão Popular foi construída no bojo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em fins da década de 1990. Atualmente já tem mais de 500 títulos publicados, com preços populares. Tem como objetivo ampliar o hábito da leitura entre os brasileiros, acessíveis e

Freire também já afirmava, em *Extensão ou Comunicação?* que não existe libertação sem reforma agrária. Enquanto existir o latifúndio, existirá o autoritarismo. Por isso:

Em última análise, a reforma agrária, como um processo global, não pode limitar-se à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, de comercialização, etc., mas pelo contrário, deve unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada. (FREIRE, 1983, p. 58)

A luta pela terra, motivada pela necessidade das pessoas de nela trabalharem, vai ganhando contornos políticos na medida em que as pessoas descobrem que não estão sozinhas em suas necessidades e desejos. Além disso, em seu *quefazer* os camponeses já têm consciência de que tudo se transforma, se modifica a partir do trabalho. Mas isso foi expropriado pelo capital, que fez do campo uma extensão de seu *modus operandi* na forma do agronegócio, que retira do campo o trabalhador e do trabalhador do campo os seus saberes tradicionais. Porém, quando a camponesa e o camponês tomam consciência de que seu trabalho e seus saberes são importantes, superam o labor e se sentem sujeitos na construção de uma nova ordem social. A luta pela terra se amplia para a luta pela reforma agrária, que se amplia para a luta pela transformação da sociedade.

A necessidade levou, e sempre levará o Movimento a criar formas de organização. A consciência do inacabamento leva a compreender a luta como processo coletivo e contínuo. Por isso, mesmo depois de assentado, o *com terra* mantém a sua identidade de Sem Terra, como afirma (BOGO, 2005, p. 42), “por fazer parte de um movimento organizado continua politicamente sendo Sem Terra.” Assim, o substantivo sem terra se torna o sujeito Sem Terra.

O Movimento está sempre em movimento. As conquistas mais recentes foram a criação do Setor de Comunicação, dos Coletivos LGBT (que lançou, em 2017, o 1º Caderno de Formação “Diversidade Sexual no MST – Elementos para o Debate”) e dos Sem Terrinha, que, em 2018, faz o 1º Encontro Nacional, em Brasília, reunindo aproximadamente 1000 crianças de todo o país.

De acordo com os/as militantes, se o que move as pessoas são as necessidades e o que os-as mantêm em movimento são os objetivos, os princípios e

permitir o acesso da militância social e da classe trabalhadora de materiais significativos para sua formação (BRASIL DE FATO, 2017).

os valores. E as educadoras e os educadores do MST são movidos pelos princípios da pedagogia de Paulo Freire, expressão, segundo Miguel Arroyo, de uma “concepção e prática pedagógicas construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (CALDART *et al*, 2012, p. 554).

É assumindo suas contradições e buscando a construção do *inédito viável* que o MST, sujeito pedagógico fundamentado na pedagogia do oprimido, vai construindo uma educação em que os próprios oprimidos constroem sua libertação. Nesse processo, o MST cria práticas pedagógicas que surgem como respostas às demandas de cada realidade, recriando a pedagogia freireana. Respostas que levam em conta o imprevisível, pois, como bem resume o Pastor Werner Fuchs: “Não é possível organizar o imprevisível. Metodologia alguma ensina isso. Para o imprevisível é preciso uma opção clara, que pode ser explicitada pela metodologia.”⁷⁸ E os princípios da pedagogia de Paulo Freire são fundamentais para o Movimento organizar suas ações na educação, diante dos imprevistos, sem perder aquilo que lhe é essencial e o define.

⁷⁸ Entrevista concedida à autora.

6 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MST

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico.

Paulo Freire

A alfabetização de jovens e adultos sempre esteve na pauta dos movimentos sociais de luta pela terra, dentre eles o MST, como visto nos Capítulos anteriores. Além disso:

A preocupação em formar lideranças de base, militantes e dirigentes sempre esteve presente na vida do MST desde a sua criação. Com objetivo de ser um movimento autônomo e independente político e ideologicamente – autonomia entendida aqui como capacidade de pensar, tomar decisões e andar por conta própria, auto-organização, sem se isolar e descuidar das relações sociais, políticas e culturais que se estabelecem com outras forças e segmentos sociais que contribuem com o crescimento e fortalecimento do Movimento. O MST elabora uma concepção própria de formação, adaptada às suas demandas e características. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2001, p. 107-108)

Foram várias as experiências de alfabetização de jovens e adultos ao longo da história do Movimento. E, uma das marcas dessas experiências é, de acordo com Maria Nalva Rodrigues de Araújo, no verbete do Dicionário da Educação do Campo, que:

As referências teórico-metodológicas buscaram de alguma forma apoiar-se na vertente pedagógica da Educação Popular, mas é importante enfatizar que em cada lugar, as comunidades rurais e/ou o professor/alfabetizador, no processo de organização das turmas, desenvolveram experiências de alfabetização utilizando-se de diversos meios para propiciar aos jovens e adultos o acesso às primeiras letras (CALDART *et al*, 2012 p. 254).

Esta pesquisa mostrou que o MST vem obtendo resultados positivos nesse trabalho, mas há muito por fazer, pois ainda são insuficientes as turmas de EJA oferecidas pelo Estado, situadas longe dos assentamentos e organizadas em currículos que pouco têm a ver com os povos do campo, motivos pelos quais muitos jovens e adultos (e especialmente os idosos) não frequentam essas escolas e,

quando as iniciam, delas evadem. Além disso, também como demonstrado nos capítulos anteriores, a EJA vem sendo sucateada pela falta de investimento e fechamento de escolas.

Os dados da I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), 2004, mostraram que:

Dentre os 1,6 milhões de assentados com mais de 14 anos, a quinta parte (20,4%) era formada por pessoas não alfabetizadas (em grande parte homens e afrodescendentes), a maioria (38,4%) frequentou as séries iniciais do ensino fundamental, somente 14,1% chegou a cursar as séries finais e menos de 6% alcançou o ensino médio ou superior. Mesmo tendo pouca escolaridade, a maioria dos assentados já não estudava. Dentre os não estudantes, quase um terço eram analfabetos, proporção que se elevava a 40% na região Nordeste. Essas primeiras imagens da escolarização dos jovens e adultos assentados permitem uma dupla interpretação: se os direitos educativos dessa população foram e continuam a ser violados, é preciso reconhecer que a situação educacional nos territórios reformados é melhor que da média da população rural, em que a incidência de analfabetismo é superior e a escolaridade alcançada menor. Essas indicações reforçam outros estudos que concluíram que o contexto dos assentamentos tende a ativar demandas educacionais, favorecendo a escolarização das novas gerações, e também aquela das pessoas jovens e adultas (Bergamasco et al, 2005; Leite et al, 2004, p. 102). Depreende-se dos dados que a demanda potencial por oportunidades de alfabetização de jovens e adultos excede 330 mil pessoas. Para atendê-las, seria necessário multiplicar por sete a cobertura atual informada pelas famílias, segundo as quais pouco mais de 46 mil jovens e adultos assentados estudavam em classes de alfabetização ou das séries iniciais do ensino fundamental, a maioria dos quais eram moradores da região Nordeste. (DI PIERRO, 2006, p. 6)

No enfrentamento dessa situação, as ações do Movimento em relação à alfabetização de jovens e adultos foram de tal forma ganhando força que o lema freireano “Sempre é tempo de aprender” e o lema “Todos e todas Sem Terra estudando” estão presentes nos assentamentos e acampamentos das mais diversas formas, como nas místicas, nas canções, nos nomes de brigadas, nas conversas do dia a dia, de tal forma que o MST, “além de reafirmar o seu compromisso com a educação da classe trabalhadora, cria também, mais um elemento simbólico em torno da bandeira da reforma agrária” (MANGGINI, 2009, p. 30).

FIGURA 17 - ENTRADA DO ASSENTAMENTO JACY ROCHA, PRADO, EXTREMO SUL DA BAHIA



FONTE: Autora, 2017.

A busca por uma metodologia que atenda a realidade dos Sem Terra está presente no Movimento, como comprovam os materiais produzidos em sua trajetória, como revelou esta pesquisa. Até porque, como afirma Soares (2008):

é preciso não ter medo do método diante do fracasso escola, na área de alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método, tenhamos a coragem de afirmá-lo. Mas de um método no conceito verdadeiro desse termo: método que seja resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez, sobretudo) social e política. (SOARES, 2008, p. 56)

Paulo Freire apresentou um método, já na década de 1960, nessa perspectiva apontada por Magda Soares, que foi testado em Angicos (1963) e mostrou sua eficiência. O MST adotou o método freireano em suas áreas, desde seus primórdios, na década de 1980, sendo que os princípios da educação libertadora fundamentam a própria práxis do próprio Movimento. Nesse processo, vêm se desenvolvendo diferentes experiências apoiadas na Educação Popular, reforçando e ressignificando os fundamentos freireanos a partir das condições

concretas de cada lugar onde são organizadas as turmas e das discussões pedagógicas mais recentes, especialmente da Linguística Aplicada.⁷⁹

Por exemplo, o Caderno de 1991, um *Grito de liberdade*, faz o relato da experiência de alfabetização do Projeto Alfabetização do MST, em Pelotas (RS), com apoio da Universidade Federal de Pelotas (Paulo Freire participou da abertura da Campanha em Bagé, no Assentamento Conquista da Fronteira, onde foi usada a metodologia da Educação Popular). Nesse caderno, é possível perceber que o Movimento coordena os princípios da Educação Popular com fundamentos do Construtivismo⁸⁰ - segundo o qual os conhecimentos da língua escrita, enquanto objeto de conhecimento, acontece do contato intenso com os materiais escritos e da participação ativa dos educandos em práticas de leitura e escrita - e também da psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro (FERREIRO;TEBEROSKY, 1985).

⁷⁹O primeiro curso de Linguística Aplicada (LA) ocorreu na Universidade de Michigan, em 1946. A LA tem como objeto de estudo a linguagem como prática social, por isso seu caráter multi/ pluri/ interdisciplinar.

⁸⁰ O Construtivismo está relacionado à ideia de que a construção do conhecimento se efetua nas interações entre o sujeito (aquele que conhece) e o objeto (sua fonte de conhecimento). No Brasil e na Argentina as práticas construtivistas ganharam destaque nas décadas de 1970-1980, com o surgimento de núcleos de pesquisas, redes escolares públicas ou privadas, especialmente na escolarização inicial e na alfabetização.

FIGURA 18 – NOTÍCIAS DAS BRIGADAS

NOTÍCIAS DAS BRIGADAS

O TRABALHO AVANÇA

Fazem três meses que se iniciou uma nova experiência de educação nos assentamentos da Regional de Bagé. O objetivo é devolver o direito de ler, escrever e somar aos companheiros. Esta é a motivação que o MST tem ao coordenar este trabalho.

Diante das muitas dificuldades que enfrentamos, o Projeto avança também no Assentamento Conquista da Fronteira, tendo boa participação dos companheiros. Os alfabetizandos estão em três níveis: analfabetos, pré-silábicos e silábicos. Já podemos constatar muitos avanços.

Iniciamos também o estudo da matemática. Isto está atraindo mais companheiros, pois querem aprender a matemática: "para deixar de ser enrolado".

Somos pessoas com os mesmos direitos na sociedade. Lutamos para construir os rumos de nosso País. Nós monitores somos os mediadores para que as letras e os números tenham acesso ao campo e para que juntos possamos ler, entender e levar a termo todos juntos, o que é: OCUPAR, RESISTIR E PRODUIR.

A ALFABETIZAÇÃO É DINÂMICA

Diá 20 de maio, no Assentamento Conquista do Arvoredo, damos início ao Projeto Alfabetização.

importância deste projeto para os assentados "temos a responsabilidade, junto com os monitores, para fazer com que este projeto dê certo. Esta é uma nova forma de educar e nos libertar".

"Hoje posso dizer que o trabalho está bom. O número de participantes é pequeno, quatro, mas conseguimos fazer com que as 15 famílias do assentamento deem uma nova dinâmica no processo organizativo interno. Isto demonstra que alfabetizar não é só ler e escrever mas é também reorganizar a vida, a participação política e social." Assim pensa José Venâncio, monitor.

MÉTODO NOVO

NOVA VIDA!

Nos assentamentos só existia uma coordenação, sem papel e função definidos.

Com o método de educação voltado à realidade dos agricultores, conseguiu-se despertá-los para a organização. Hoje já formam vários grupos, como: mulheres, jovens, grupos de estudo, liturgia.

Os educandos estão otimistas com o avanço na leitura, escrita, matemática, e estão buscando junto com os demais, saídas para os problemas do assentamento.

Nossa integração na vida dos colonos ajudou-os a motivá-los à participação na comunidade e na alfabetização.

FONTE: GRITO..., 1991.

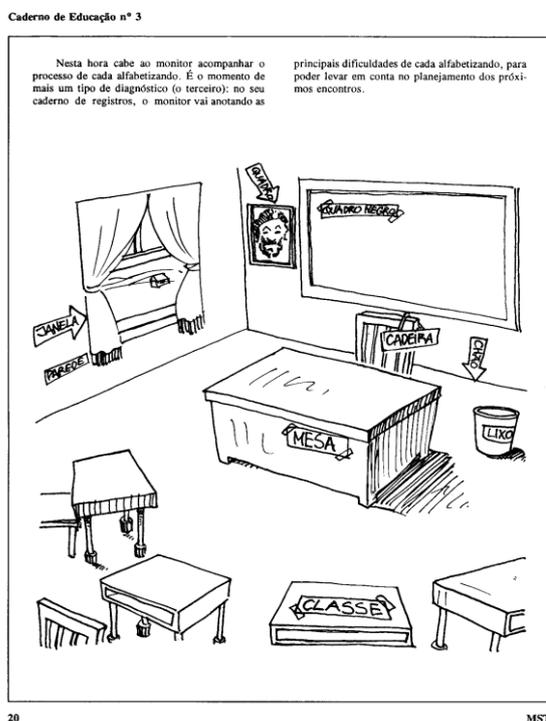
O que se está chamando de "Método Novo" é não apenas o processo de conscientização freirano ("... método de educação voltado para a realidade dos agricultores, conseguindo despertá-los para a organização..."), mas o papel do monitor como mediador do conhecimento ("... nós monitores somos os mediadores para que as letras e os números tenham acesso ao campo e para que juntos possamos ler, entender e levar a termo todos juntos, o que é: OCUPAR, RESISTIR e PRODUIR."), e a incorporação dos níveis de desenvolvimento da escrita como ponto de partida para a alfabetização ("Os alfabetizandos estão em três níveis: analfabetos, pré-silábicos e silábicos.").

Mas um novo método pressupõe um-a novo-a educador-a, e uma prática construtivista exige que ele-ela saia das referências de sua própria experiência escolar e se reconstrua. Se na educação bancária há um rol de conteúdos a serem seguidos, na construtivista os conteúdos não são dados *a priori*, mas a partir das necessidades e aptidões básicas dos alunos; a ideia de um professor que passa

conteúdos a alunos sem conhecimento é substituída pela do mediador entre o meio e o aluno, e seu papel é o de estimular os questionamentos, as dúvidas, buscando o ponto de vista do aluno; se na prática bancária os-as alunos-as trabalham, geralmente, de maneira individual, na prática construtivista as atividades em grupo devem prevalecer. Para reconstruir-se nesse novo paradigma, o educador necessita de um intenso processo de formação, o que sempre foi uma dificuldade para o Movimento. Outro aspecto levantado por educadores ligados ao Setor de Educação do MST com os quais conversei durante a pesquisa diz respeito ao fato de que as discussões sobre os temas geradores, ricas na oralidade, não se traduziam em igualmente ricas atividades de leitura e de escrita, o que dificultou o processo de alfabetização.

Em 1994, o Caderno de Educação nº 3, *Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*, avançou nessa construção de um método de alfabetização do Movimento e ficaram mais claros os eixos da alfabetização nas práticas da leitura e produção de textos, como veremos nos exemplos a seguir.

FIGURA 169 – Alfabetização de jovens e adultos: como organizar



FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 20

A proposta de construir um ambiente alfabetizador nasceu a partir do Construtivismo. Nesse sentido, o ambiente alfabetizador deve estimular e desafiar para o uso da escrita, o que mobiliza para a reflexão e cria um espaço favorável ao desenvolvimento da alfabetização. Ao nomear o mundo por meio da palavra escrita, o educador apresenta o caráter simbólico da linguagem escrita e expõe o aluno a diferentes complexidades do sistema (por exemplo, palavras de sílabas simples, como JANELA e outras mais complexas, como CLASSE). Isso amplia a possibilidade de hipóteses que os educandos podem fazer sobre nas tentativas de escrever.

FIGURA 20 - CARÁTER SIMBÓLICO DA LINGUAGEM ESCRITA

Mas tem que ter também o momento onde tudo isso vá para o papel ou para o quadro. Cada alfabetizando deve ser desafiado a escrever e a ler; do seu jeito, com seu código: sejam letras ou rabiscos. Uns ajudando os outros; todos tentando ler e entender o que os companheiros estão escrevendo e o que o monitor está registrando no quadro. As próprias conversas da turma podem ir sendo escritas no quadro. Quanto mais letras e números o alfabetizando enxergar desde o primeiro dia, mais estímulo terá para ler e escrever e mais forte aparecerá a necessidade de aprender.

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p.25.

A ideia do educador como monitor ainda está presente nesse caderno. O seu papel é organizar e estimular a aprendizagem, porém, sem necessariamente ter formação para essa tarefa. O caderno não apresenta uma sugestão com o passo a passo para a alfabetização, mas a ideia de que a exposição ao conjunto de letras e números levará os alfabetizandos à compreensão do funcionamento do sistema alfabético.

FIGURA 21 – ENSINO A PARTIR DE TEMAS GERADORES

4 — ENSINO A PARTIR DE TEMAS GERADORES

Na proposta pedagógica do MST, uma das alternativas para tornar o ensino mais significativo e voltado à realidade dos assentamentos, é a organização dos conteúdos de ensino em torno de TEMAS GERADORES

TEMAS GERADORES são assuntos ou questões elaboradas a partir da análise dos principais problemas da realidade do grupo (realidade mais imediata e próxima ou mais distante). Podem servir como eixos para as discussões, para o estudo dos conteúdos, para a produção e leitura de textos... E também para motivar o planejamento de ações concretas do coletivo de alfabetizandos, visando contribuir com a solução dos problemas do assentamento ou do MST como um todo. São

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 21.

O caderno apresenta a proposta de trabalho a partir de temas geradores, oriundo do Método Paulo Freire. É interessante perceber que, é retirado o trabalho com o desmonte da palavra geradora nas famílias silábicas, tal como indicado no método, para o qual a sílaba é “a menor unidade da pesquisa, assim como os fonemas das palavras serão a menor unidade do método” (BRANDÃO, 1991, p. 30). Isso está em consonância com as discussões sobre a alfabetização que aconteciam na década de 1990, quando as críticas à alfabetização chamada de tradicional⁸¹ que os estudos de Emília Ferreiro, especialmente, trouxeram sobre a necessidade de que a alfabetização se desse a partir da reflexão e não apenas da decodificação e memorização; também é coerente com as explicações da Linguística Aplicada de que a língua portuguesa se organiza a partir do sistema alfabético e não do silábico

⁸¹ Os métodos de alfabetização podem ser classificados em sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e analíticos (palavração, sentencição, historieta). Em cada momento histórico, acontece uma espécie de disputa sobre qual o “melhor” método, e como estratégia de afirmação os “novos” procuram desqualificar os “antigos”. De acordo com MORTATTI (2014), podemos pensar, até o presente, em 4 momentos dessa disputa: de 1876 a 1890, entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos; de 1890 a meados da década de 1920, a disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; de meados dos anos de 1920 a final da década de 1970, entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização sintéticos e analíticos e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; de meados da década de 1980 até dos dias atuais, disputas entre os defensores das então perspectivas “novas” concepções construtivista e sociointeracionista e os “antigos” testes de maturidade. Ou seja, cada momento histórico elege o seu “tradicional”, associando-o ao “antigo” e “conservador”. Atualmente, a alfabetização tradicional está associada às práticas centradas na decodificação e memorização, na cópia, no ditado, na silabação e na soletração, portanto, em uma perspectiva conservadora.

ou fonético. Porém, essas críticas à alfabetização tradicional geraram um vácuo metodológico aos monitores e educadores populares, assim como aos professores das escolas formais. A concepção de que o próprio sujeito constrói seu conhecimento sobre a escrita a partir da interação com esse objeto levou, por conta da falta de formação ou por conta de formações precárias, a uma ideia espontaneísta de que se bem estimulados e expostos a ambientes alfabetizadores a criança, o jovem ou o adulto, se alfabetizariam, e que o monitor/educador/professor deveria respeitar o ritmo de cada um, interferindo o mínimo possível no processo de descoberta e construção do conhecimento. Porém, se fosse assim, os jovens e adultos expostos à linguagem escrita na sociedade letrada se alfabetizariam espontaneamente, o que não acontece.

No caderno 4, *Didática da Linguagem*, também de 1994, foram tratados os seguintes temas:

FIGURA 22 - DIDÁTICA DA LINGUAGEM

Apresentação

Parte 1: O adulto aprende por necessidade

Parte 2: Negociando as necessidades

Parte 3: Ambiente alfabetizador

Parte 4: Como se desenvolve um encontro

Parte 5: A produção escrita através do texto

Parte 6: A construção da escrita. Como juntar as letras?

Parte 7: A escrita do alfabetizando - Em busca do acerto

- Bibliografia de apoio.

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 3.

Nesse caderno, a metodologia está mais explicitada e a importância da leitura e da produção do texto ganham destaque, como veremos nos exemplos a seguir.

FIGURA 2317 – MUNDO DAS LETRAS

- Tornar o mundo das letras, da palavra escrita, parte da vida das pessoas;
- Tornar visível o mundo escrito — colocando o nome nos objetos para que todos possam não só falar como também visualizar o processo de estruturação da palavra escrita;
- Oferecer o convívio com a escrita para que compreendam o que a escrita representa e significa para a vida das pessoas e como está representada, como podemos aprender a usá-la;
- Tornar a escrita um processo permanente na vida das pessoas, para que os alfabetizados aprendam a dominar a escrita da palavra, como também a escrita do significado e da utilidade da palavra, o que essa palavra representa na nossa vida.

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 8.

No lugar da apresentação das vogais, seguida das consoantes por meio da silabação até que se chegue às chamadas dificuldades ortográficas, são dadas sugestões metodológicas, como no caderno anterior. A forma como cada educador irá transpor essas sugestões para seus educandos não é indicada, o que, para quem nunca alfabetizou, pode ser uma grande dificuldade.

FIGURA 24 – PORQUE E COMO ALFABETIZAR PARTINDO DO TEXTO

5.2 Por que e como alfabetizar partindo do texto?

"a escrita não se desenvolverá como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem".

"a escrita deve ter significado e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida".

L.S. Vygotski

Dentro desse item, temos duas questões fundamentais que precisamos aprofundar para que possamos compreender melhor a nossa concepção de alfabetização.

Iniciamos argumentando o por que defendemos que o processo de alfabetização seja desenvolvido através de textos:

- Porque sabemos que a escrita precisa ser significativa e útil na vida das pessoas e que a mesma deve corresponder as suas reais necessidades, dando-lhes a oportunidade de saber usá-la.
- Porque no texto fica mais fácil de identificar, reconhecer o significado real que a palavra expressa.
- Porque não queremos ensinar a ler e escrever partindo de formas fragmentadas, com o objetivo centrado nas letras, nas sílabas, nas palavras.
- Porque no texto o universo lingüístico, vocabular, é maior e isso faz com que o contato com a escrita aconteça, acelerando o processo de aprendizagem.
- Porque o texto acelera a formação das estruturas mentais do conhecimento, fazendo com que aconteça a formulação de hipóteses.
- Porque a elaboração do texto exige argumentação, escolha de palavras, organização do pensamento, definição dos objetivos, com isso se vai adquirindo conhecimento sobre o que significa a escrita e como a usamos.
- Porque é um processo de construção coletiva do conhecimento, onde acontece partilha, cooperação, solidariedade, organização e avaliação de todo o processo de estruturação do texto.

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 18.

Entra como referencial teórico o psicólogo Lev Vygotski (1896-1934), trazendo para as reflexões sobre a alfabetização a interação social, para além da psicogênese. As práticas com a pseudoleitura e a escrita espontânea de textos passam a ser centrais no processo da alfabetização, pois de acordo com a concepção sociointeracionista da linguagem, o processo de ensino-aprendizagem se constitui de conteúdos estruturados e organizados, repassados por meio da interação social. No caso da alfabetização, esse conteúdo é a língua em sua prática social, o que só acontece por meio do discurso social, materializado no texto (unidade linguística provida de intenção comunicativa, que apresenta um sentido completo desenvolvido numa estrutura formal e que se manifesta de forma verbal ou não verbal). Para Vygotski, a linguagem desempenha um papel fundamental na organização do pensamento, pois age sobre o pensamento, reestruturando as várias

funções psicológicas, tais como: a memória, a formação de conceitos, a atenção. Segundo ele, é a partir de relações intra e interpessoais que as pessoas constroem seu conhecimento. Por isso, o educador precisa compreender que cada conhecimento adquirido pelo aluno pode servir de base para a aquisição do próximo conhecimento, mas para que isso aconteça seu papel é o de incentivar a interação social, pois a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são processos que se inter-relacionam.

FIGURA 25 – CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA/LEITURA

Para quem está no processo de construção das hipóteses de escrita/leitura, um texto pode ser:

- a) Elaborado usando rabiscos. Os rabiscos são a manifestação escrita do iniciante. Rabiscos são traços sem forma definida podendo até ter poucas semelhanças do traçado de alguma letra. Ao ler, os alfabetizados relatam suas questões pessoais, de vida. Chamamos atenção que essa maneira de representar a escrita não é comum no adulto, podendo no entanto, haver casos assim.
- b) Elaborado usando as letras aleatoriamente. O alfabetizado vai colocando as letras sem se preocupar com as combinações das mesmas para formar a palavra. Ao fazer a leitura, o alfabetizado lê uma história ou lê os nomes das letras.
- c) Elaborado através de cópias de palavras e frases do ambiente alfabetizador. Ao ler não há sintonia entre o lido e o escrito.
- d) Elaboração de frases pequenas, curtas. E na leitura geralmente há relações entre escrita e leitura.

Cada vez maior e melhor compreendido e concebido o processo através de questionamentos e desafios, os alfabetizados desenvolvem textos com conteúdos, argumentos, seqüência de idéias,...

Sobre esses textos, as formas de construção da palavra escrita, retomaremos na PARTE 6.

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 18.

FIGURA 26 – FORMAS DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS

As formas de elaboração de textos precisam ser variadas, podendo ser produzidos individualmente, em grupos e coletivamente. Cada um no seu momento específico, porém todos contribuem no processo de construção da escrita e leitura. Tendo também bem presente que o trabalho em grupo acelera o processo de aprendizagem, e que o trabalho individual é fundamental no momento de ver como está se dando a construção da palavra, como o indivíduo vê seu avanço no desenvolvimento das habilidades de ler escrever e fazer contas. Então precisa haver um equilíbrio. Veja-

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 19.

FIGURA 27 – FORMAS DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS

O monitor acompanha a escrita dos alfabetizando anotando em seu caderno os aspectos fundamentais que vão aparecendo no geral do grupo de alfabetizando: — jeito que cada um está escrevendo; — busca de informações nos materiais; dúvidas apresentadas,... como também, orientando, demonstrando segurança, carinho nos momentos em que for solicitado com questionamentos: — Quantas letras tem essa palavra?; Qual é a primeira letra?; O cartaz tal ajuda para escrever essa palavra?; O que tem de igual?; Quantas palavras tem?; No momento já tomar a leitura do seu texto.

Quando analisa os textos dos alfabetizando, por menor que seja o valorizar o conteúdo, bem como a estruturação do pensamento através da organização das idéias, da argumentação usada com a escolha das palavras e também a própria definição do que se quer com o texto. Esses são elementos essenciais para a elaboração de novos conhecimentos, pois ganham significado maior na sua vida.

O monitor deve criar condições permanentes de aprendizagens que despertem a curiosidade científica e intelectual, como também o gosto pela investigação e reflexão, pela pesquisa nos materiais, pela elaboração e compreensão das palavras expressadas nos textos.

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 22.

A produção de textos espontâneos é bastante orientada nesse caderno, a partir da concepção da alfabetização como processo discursivo, ancorada em Mikhail Bakhtin, o que trouxe novas implicações para o trabalho docente e as relações de ensino. Contemporâneo de Vigotski, Bakhtin também entende a mente como um produto social. Segundo ele, todo signo é ideológico e a ideologia é o reflexo das estruturas sociais. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais, mas é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social (BAKHTIN, 1992).

Bakhtin parte do pressuposto de que estamos mergulhados em um mundo letrado e mesmo os analfabetos participam e interagem de diversas formas dessa prática social com a linguagem escrita, operando com e sobre ela e aprendendo as suas características, peculiaridades, funções e formas de funcionamento. Nesse processo, o educador deve ser um interlocutor privilegiado, organizando o trabalho pedagógico de maneira a ampliar e ajudar na compreensão e sistematização da linguagem escrita. Com os adultos analfabetos, assim como com as crianças, a aprendizagem também se dá de forma equilibrada entre as atividades individuais e coletivas, mediadas pelo monitor, conforme a orientação do caderno. Mais uma vez são dadas sugestões metodológicas amplas para que o-a monitor-a organize sua prática pedagógica. Segundo essas orientações, ele-ela deve prestar atenção nas hipóteses de leitura e de escrita de seus educandos e a partir delas interferir. Essas hipóteses não estão mais definidas pelo desenvolvimento biológico, como se anunciava no Caderno 3, mas trazem elementos das pesquisas de Vigotski, Luria e Leontiev⁸². Nessa perspectiva, Sonia Maria Coelho organizou da seguinte forma os níveis a partir dos quais podemos entender as produções espontâneas das crianças, considerando-se desde a sua história prévia até o desenvolvimento pleno da capacidade de escrita:

⁸² Vigotski dá início à teoria histórico-cultural, que teve prosseguimento, principalmente, com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977). (COELHO, 1996).

Nível I - Fase pré-instrumental ou pré-escrita, dos atos diretos, imitativos, primitivos. A criança não compreende o mecanismo da escrita, apenas imita o gesto do adulto. Ela não usa o signo como auxiliar mnemônico, mas grafa em sentido linear, demonstrando primeiros sinais de compreensão externa da escrita. Nesta fase, escrever não ajuda a memorização, pelo contrário, atrapalha. A criança realiza grafismos por impulso imitativo da escrita alheia, faz "leituras" a partir de ilustrações, pode utilizar-se de letras ou pseudoletras, mas de maneira não instrumental, isto é, elas não têm função específica de escrita. '

Nível II - Fase do signo primário ou signo estímulo. As inscrições não são diferenciadas, mas há relação funcional com a escrita, com sinais estáveis. Por meio da escrita topográfica, a criança faz o desenho da fala na qual usa marcas (figuras e imagens) específicas para lembrar-se do material que foi "ditado". O aspecto topográfico dessa escrita indica que nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação, relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico de memória. Ela pode começar a usar letras de maneira ainda ilegível, sem muita significação, como uma simples resposta a uma sugestão, não há conteúdo próprio e a criança não desvenda o significado do que foi anotado.

Nível III - Fase do signo-símbolo A escrita já é estável e vai adquirindo significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo da fase anterior é substituído pelo signo-símbolo, com o mesmo significado para todos, legível, de uso instrumental. Consegue demonstrar uma aproximação com a escrita, com o conhecimento do signo, com letras de forma ou manuscrita, e uma preocupação com a direção, respondendo a uma sugestão: frase grande grafia grande, frase pequena grafia pequena. Um primeiro salto qualitativo é dado, refletindo não apenas o ritmo externo das palavras dadas, mas o seu conteúdo. O signo começa a adquirir significado ao se introduzirem os fatores número, forma e cor, relacionados às palavras.

Nível IV - A grafia da criança começa a adquirir características de escrita simbólica. Pela primeira vez, a criança é capaz de "ler" o que escreveu. Sai do nível da imitação mecânica para o status de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda.

Nível V - Fase da escrita simbólica propriamente dita, extremamente significante, em condições de utilizar estratégias metalinguísticas. A criança compreende a leitura e produz escrita significativa como forma complexa de comportamento cultural, com textos que utilizam palavras formadas por sílabas complexas que, apesar dos erros, são legíveis para os demais leitores. Na leitura, passa a fazer pausas, a ter fluidez crescente com eventuais demoras e erros isolados. Demonstra controle na escrita como um instrumento de linguagem mais elevada, cuidando da sintaxe, da ortografia. Utilizando-se de suas funções mentais superiores, apresenta pensamento categorial que permite o uso de estratégias metacognitivas para monitorar seus conhecimentos linguísticos. (COELHO, 1996, p. 67-68)

Diferente das etapas de Emília Ferreiro, os psicólogos russos apontam sobre diferenças culturais de pensamento. Luria (1988) percebeu que novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que

as palavras se tornam o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade, o que reforça a ideia de que os processos de abstração e generalização são determinados pelo ambiente sociocultural.

Nesse sentido, é preciso considerar que jovens e adultos analfabetos têm um grau de letramento diferente do das crianças, pois transitam em uma sociedade letrada e conhecem seus mecanismos. Por exemplo, mesmo sem saber ler e escrever, estão em dia com os diferentes documentos exigidos, desde certidão de nascimento dos filhos até seu acompanhamento escolar, sabem a diferença entre os gêneros textuais identificando, por exemplo, o que é uma bula de remédio e o que é uma receita médica, identificam o ônibus que pegam pelo número de letras do painel, muitos sabem desenhar o nome e, principalmente, entendem o caráter simbólico da linguagem escrita. Ou seja: os adultos, dadas suas práticas sociais com a escrita estão, possivelmente, no Nível III ou IV. Nesse sentido, as orientações são para que o monitor observe, respeite e interfira a partir das hipóteses de escrita:

FIGURA 18 – QUANDO OS ALFABETIZADOS ESTÃO CRIANDO A ESCRITA DO SEU JEITO

Quando os alfabetizados estão criando a escrita do seu jeito, usando seu conhecimento, podem escolher as letras de uma palavra pelo seu som quando na ortografia usa-se outra. Esse caso é comum acontecer, como por exemplo, com o som "s" o que pode ser trocado por (Z,Ç,SS,S). Exemplo : VOÇER(você), PROFEÇORA(professora), MARSACRADO(massacrado).

Também acontece troca de letras ao escrever por falta de domínio do conhecimento dessas letras — f/v, m/n, b/p, d/t... exemplo: EMBREGOS(empregos), UN(um), FACA(vaca), VOI (foi).

Acontece o acréscimo de letras nas palavras. Exemplo: ANMO(amo), VOÇER(você), UIS(os). Podem ocorrer palavras com falta de letras. Exemplo: UA(uma), MOVIMETO(movimento), PA(para), BA(Bahia), POBE(pobre).

No início da alfabetização, quando estão produzindo seus textos, os alfabetizados podem escrever palavras emendadas, juntas. Isso ocorre porque na fala não existe separação das palavras. Exemplo : QUELE(que ele), PAREFORMA (pela reforma), PRODUSIALIMENTO(produzi alimento), TIRAANOSOALIMETO(tira o nosso alimento). Como também podem separar as palavras devido à acentuação tônica. Exemplo : EM BORA(embora), A GORA(agora).

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 26.

FIGURA 29 – PARA QUE ACONTEÇA O AVANÇO DO PROGRESSO DE ESCRITA E LEITURA

Para que aconteça o avanço do processo de escrita e leitura, podemos fazer de vários jeitos:

- Passar um texto de um dos alfabetizados no quadro e destacar algumas palavras para serem corrigidas tanto individual, quanto em grupo, coletivamente. Através de pesquisa no ambiente alfabetizador ou com a ajuda do monitor.
- Escrever o texto em um cartaz, fixando na parede e em cima desse destacar as palavras...
- As palavras podem ser escritas em fichas onde se fará o registro, a leitura, podendo ser recortadas as letras, em sílabas as palavras montadas novamente.
- Fazer a correção coletiva no quadro, após fazer a cópia — fazer a leitura junto com a cópia.

O mais importante é que o alfabetizando perceba que está avançando no processo da escrita e que a mesma está ajudando-o em sua vida diária; sentindo-se seduzido por esse mundo das letras.

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 27.

A questão que ainda fica em aberto nesse caderno é a apresentação de como organizar atividades que levem os educandos a compreender o sistema alfabético a partir da reflexão sistematizada. Continua parecendo, como no caderno anterior, que a mera exposição aos textos e às palavras, ou seja, o estímulo para ler e escrever espontaneamente levarão à compreensão do sistema alfabético e ao domínio da leitura e da escrita.

As referências bibliográficas do Caderno mostram como teóricos do Construtivismo e do Sociointeracionismo o fundamentam:

FIGURA 30 – BIBLIOGRAFIA DE APOIO

Bibliografia de apoio

- | | |
|--|--|
| <p>Caderno de Educação Número 3. Alfabetização de jovens e adultos — Como organizar? MST, março de 1994.</p> <p>Caderno de Educação Número 2. Alfabetização. MST, fevereiro de 1993.</p> <p>Cadernos do SEJA Número 1. Formação de professores de jovens e adultos trabalhadores. Editora Palotti. Secretaria de Educação de Porto Alegre, outubro de 1993.</p> <p>CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo, Scipione, 1991.</p> <p>COOK — GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. Porto Alegre, Arte Médicas, 1991.</p> <p>FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.</p> <p>FREIRE, Paulo. Alfabetização e cidadania. UNDIME/AD, São Paulo, Cortez, junho/88.</p> | <p>Jornal do Telecurso 1º Grau — Língua Portuguesa, Rio Gráfica, São Paulo.</p> <p>MÜLLER, Josef. El modelo do entrenamiento en acción y sus fundamentos educativos. 1993.</p> <p>PEA — FABES — PMSP. CURSO DE CAPACITAÇÃO E RECICLAGEM EM METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS — julho/85 — CEDI (Programação de Educação e Escolarização Popular. Anexos 18 e 19 e AF-S</p> <p>TASCA, Maria e POERSCH, José Marcelino. Suporte linguístico para a Alfabetização. Porto Alegre, Sara, 1990.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1989.</p> |
|--|--|

FONTE: Caderno de Formação, n.4: alfabetização de jovens e adultos, 1994, p. 27.

Aconteceram, em 2007, duas ações importantes em relação à alfabetização de jovens e adultos: um ato pela educação e contra o analfabetismo nos territórios do MST, durante a reunião da Coordenação Nacional do MST, em Salvador/BA; e o lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização, durante o V Congresso Nacional, em Brasília, com o objetivo de “dar unidade às ações, lutar por políticas públicas, criar a mística buscando ampliar o processo de alfabetização e escolarização de jovens e adultos” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2007, p. 9). E, para garantir essa unidade, o Movimento decidiu adotar o método cubano *Sim, Eu Posso!* (SEP) para a fase inicial da alfabetização. Durante o Congresso, todos os participantes leram os compromissos do Movimento, afirmando que a Campanha “será a nossa contribuição solidária com a sociedade brasileira” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2007, p. 9):

Companheiros e Companheiras

O povo brasileiro vai transformar o Brasil em território livre de analfabetismo. Cabe ao MST unir esforços e fazer:

1. Levantamento no núcleo de base de todos os companheiros e companheiras ainda não alfabetizados.
2. Reunir a coordenação e todos os setores do assentamento ou acampamento para juntos organizar as turmas de alfabetizandos.
3. *Potencializar o assentamento ou acampamento motivando quem ainda não sabe ler e escrever a participar.*
4. Organizar quantas turmas forem necessárias para que a campanha atinja o objetivo de não haver nenhum analfabeto ou analfabeta em nossas áreas.
5. Encaminhar os nomes das pessoas e o número de turmas formadas para a direção e para o setor de educação da brigada ou da regional.
6. Fazer o lançamento da campanha com um ato no assentamento ou acampamento e dar início às aulas agora!
7. Comprometo-me a manter o ânimo e cultivar o gosto permanente pelo estudo, no espírito de ensinar e aprender sempre. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2007, p. 10)

FIGURA 31 – BIBLIOGRAFIA DE APOIO



(MANGGINI, 2009, p. 49)

Nota: Painel confeccionado pelo Coletivo de Cultura do MST para o ato de lançamento da Campanha de Alfabetização, realizado janeiro de 2007.

Diferente das campanhas promovidas pelo Estado, que têm um tempo definido para acontecer e se esgotam em si mesmas, a Campanha tem como objetivos:

Despertar nos trabalhadores e trabalhadoras do campo o desejo de dar continuidade ao seu processo de escolarização; buscar junto ao poder público formas de garantir aos trabalhadores e trabalhadoras o direito de continuarem o seu processo de escolarização. É nosso direito estudar!; propiciar a elevação do nível de consciência social, cultural, ideológica e política dos Sem Terra do MST. (CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2007, p. 9)

Ou seja, o que o Movimento chama de Campanha é uma ação de mobilização para a conscientização sobre a importância da educação e do estudo, em que a alfabetização – mote da Campanha – é apenas o início da caminhada:

Sim, Eu Posso! - este é o primeiro passo do processo de alfabetização. Um método, que através do uso de uma novela de alfabetização, possibilita ao jovem ou adulto, se apropriar dos códigos da leitura e escrita no período de três meses. O educador será um facilitador do processo de aprendizagem, estando sempre presente. Aprender a ler e escrever é um passo importante, porém nosso dever é a continuidade no processo de alfabetização durante mais cinco meses, para assim avançar no nível de estudo e de escolarização.

Depois do Sim, Eu Posso!, o educando deverá continuar seus estudos durante cinco meses, orientado pelo educador e com o apoio de um material didático organizado por temáticas que dialogam, problematizam, questionam e projetam transformações na realidade local e global das famílias assentadas e acampadas.

Após o período de oito meses devemos incentivar os educandos a continuar os estudos, garantindo que os mesmos ingressem na Educação de Jovens e Adultos - *EJA da rede regular de ensino*. (CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2007, p. 13)

Também em 2007, foi publicado o Caderno *Todos e Todas Sem Terra Estudando: Campanha Nacional de Alfabetização no MST*, que serve de apoio para o trabalho de mobilização dos educandos, educadores, comunidade e dirigentes. Essa cartilha contém a apresentação da Campanha, a organização do trabalho, a metodologia utilizada - o método cubano *Sim, eu Posso!* –, a importância de buscar parcerias e apoios locais, a necessidade da continuidade do processo de escolarização dos jovens e adultos.

O Caderno aborda os seguintes temas:

I – Apresentação	05
II – Realidade da Educação no Brasil	07
III – O que queremos com a Campanha	09
IV – A organicidade	11
V – Metodologia	13
VI – Formação de Educadores	15
VII – Infra estrutura necessária.....	16
VIII – A mística como elemento fundamental	18
IX – Divulgação	20
X – Avaliar no começo, durante e no fim	23
XI – Conquistar a escolarização, uma missão de todos	24

FONTE: CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2007 p. 9

Em relação ao SEP, afirma-se:

Sim, Eu Posso! - este é o primeiro passo do processo de alfabetização. Um método, que através do uso de uma novela de alfabetização, possibilita ao jovem ou adulto, se apropriar dos códigos da leitura e escrita no período de três meses. O educador será um facilitador do processo de aprendizagem, estando sempre presente. Aprender a ler e escrever é um passo importante, porém nosso dever é a continuidade no processo de alfabetização durante mais cinco meses, para assim avançar no nível de estudo e de escolarização (CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2007, p. 3).

Sobre a metodologia:

Depois do *Sim, Eu Posso!*, o educando deverá continuar seus estudos durante cinco meses, orientado pelo educador e com o apoio de um material didático organizado por temáticas que dialogam, problematizam, questionam e projetam transformações na realidade local e global das famílias assentadas e acampadas. Após o período de oito meses devemos incentivar os educandos a continuar os estudos, garantindo que os mesmos ingressem na Educação de Jovens e Adultos - EJA da rede regular de ensino (CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2007, p. 13).

A Campanha toda, então, destina 3 meses para a primeira fase, com o método *Sim, Eu Posso!*, e cinco meses com os Círculos de Cultura. Em 2008, tive a oportunidade de participar da elaboração coletiva do Caderno nº 1 da Campanha de Alfabetização, intitulado *A questão agrária no Brasil*, e do segundo Caderno, publicado em 2010, com o título de *Agroecologia, Soberania Alimentar e Cooperação*, material destinados aos educandos dos Círculos de Cultura, que contém atividades alfabetizadoras reflexivas sobre a realidade do campo. Esses Cadernos vêm como uma continuidade do processo de alfabetização, ampliando as atividades de alfabetização inicial. Estão fundamentados na concepção sociointeracionista da linguagem e aprofundam a leitura e a escrita, a partir de temas geradores extraídos das discussões ampliadas do Movimento. Isso significa dizer que, apesar de os temas serem previamente definidos, expressam os temas da prática social dos Sem Terra, ou seja, representam o modo de vida das-dos alfabetizandas-os e trazem problemáticas vividas por elas-eles. Os temas do Caderno 1 são:

O acampamento e o assentamento

A migração e a luta pela terra

A luta pela democratização da posse da terra

Os desafios atuais da luta pela reforma Agrária

Os temas do Caderno 2:

Agricultura e técnicas agrícolas

Agroecologia e soberania alimentar

Cooperação e luta

Os dois cadernos usam a metodologia de Paulo Freire partindo de imagens a serem decodificadas nas reflexões orais e o grupo levantando e discutindo questões problematizadoras, vislumbrando o porquê das situações e o que fazer para transformá-las.

FIGURA 32 – LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA POSSE DE TERRA



FONTE: QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL, 2008

As perguntas sugeridas no Caderno são: Explorando e problematizando a imagem. O que estamos vendo nas imagens? O que as imagens representam para você? Que semelhanças e diferenças existem dessas imagens com o seu local de moradia? Que lembranças as imagens trazem a você? Você já foi ou é acampado/a? Que razões lhe fizeram participar dessa luta?

Surgem das discussões as palavras-síntese que irão ser trabalhadas em diferentes dimensões (discursiva, semântica, morfológica, sintática) assim como sugerem o aprofundamento de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Porém, esses cadernos estão mais na perspectiva da pós-alfabetização, com atividades voltadas para um leitor de níveis rudimentar para elementar, de acordo com os critérios do INAF, indicados no Capítulo 1.

Também em 2008 foi criada a flâmula para ser colocada nos acampamentos e assentamentos que participam da Campanha, a fim de “criar uma simbologia (...) que emule e identifique as comunidades que se tornaram territórios livres do

analfabetismo” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA 2007, p.18):

FIGURA 33 – FLÂMULA DA CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO



FONTE: (CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 2007)

Como afirma Cristina Vargas, membro do Setor Nacional de Educação:

A vontade de se alfabetizar é gerada principalmente pela necessidade. Mas de maneira sucinta, existem duas formas de a necessidade manifestar-se. Uma maneira é ser estimulada pela inserção no mercado de trabalho no qual não se tem lugar aquele que não tem nas mãos um certificado comprovando a escolarização. Mas a outra forma é ser motivada pela participação na sociedade no protagonismo. O Sem Terra é movido pela segunda opção, pois é na própria organicidade do movimento que se revela a necessidade. (VARGAS, 2008, p. 3)

Mas essa motivação não é espontânea. Por isso, a Campanha se inicia com o trabalho de base, com a escolha das coordenadoras e educadoras (a maioria é de mulheres). São essas educadoras e coordenadoras que identificam os analfabetos, fazem o trabalho de convencimento sobre a importância da alfabetização, mobilizam a comunidade e formam as turmas, como pude acompanhar durante a pesquisa. Devem ser pessoas que tenham consciência da imensa responsabilidade pedagógica e política que assumirão, como se reflete na reflexão de uma educadora:

FIGURA 34 – Depoimento de alfabetizadora do MST

OS MONITORES

Para se trabalhar a alfabetização é preciso que se tenha um monitor, de preferência que o monitor seja escolhido pelos demais assentados, e este monitor precisa saber ler e escrever no mínimo, sem falar na disposição na hora vontade de trabalhar.

Hoje dentro da luta que estamos vivendo este monitor deve estar atualizado, conhecendo a história MST, conhecendo a proposta de alfabetização do MST, que é uma educação para o mundo, por isso deve estar sempre em formação.

O monitor deve estar sempre organizado com a prática do dia a dia, a troca de experiência, o trabalho de alfabetização não é só um trabalho de conscientização mas é a construção da prática de escrita e leitura.

FONTE: Acervo Autora, 2017.

O trabalho dos-as educadores-as apresenta-se como movido pelo compromisso com a transformação social, muitas vezes é voluntário ou provido com uma pequena bolsa-auxílio. Atividades de mobilização ao longo da Campanha, assim como a realização das formaturas e atos de certificação vão dando ânimo a educandos-as e educadores-as, e quanto mais envolvida estiverem as diferentes instâncias do assentamento ou acampamento maiores as conquistas:

FIGURA 35 – DEPOIMENTO DE ALFABETIZADORA DO MST

nos monitores devemos ser fruto de uma escolha de todos os assentados, devemos participar ativamente de reuniões, festas, missas...

Devemos também ter que se capacitar cada vez mais para obter conhecimento tanto no ensino regular como nos assuntos de movimentos sociais, o ambiente da sala de aula deve ser alfabetizador e acolhedor.

FONTE: Acervo Autora, 2017.

A publicização do processo nos meios de comunicação regional e nacional do Movimento, assim como a presença nas formaturas de representantes de prefeituras e governos estaduais e também da comunidade em geral, possibilitam o reconhecimento positivo da campanha e a continuidade em parceria com esferas do poder público (MANGGINI, 2009).

Depois de inúmeras e intensas discussões, o MST adotou como parte da Campanha de Alfabetização o método cubano *Yo, Sí Puedo*, criado no final da década de 1990, pela Doutora em Ciências da Educação, Leonela Inés Relys Díaz (1947-2015), do Instituto Pedagógico Latino-americano Caribenho (IPLAC). Aos 15 anos, ela havia se juntado ao exército de alfabetizadores que, em 1961, transformaram Cuba no primeiro país livre do analfabetismo (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2015). O método está descrito e fundamentado no seu livro *Yo, Sí Puedo: um programa para poner fin al analfabetismo*, publicado em 2005, pela Editora cubana Casa Editora. Nesse livro, dedicado a Fidel Castro, Leonela apresenta o histórico do método, sua fundamentação teórica e detalha a metodologia. Segundo ela, o que a motivou a desenvolver o método *Yo Sí Puedo*, foi “A vontade de tornar realidade o sonho de muitos educadores cubanos e universais como o querido Paulo Freire” (DIAZ; SOUZA, 2009).

Há uma conjugação de fatores que aproximam e tornam imbricadas a alfabetização no período pós Revolução Cubana (1959-1961), a pedagogia de Paulo Freire, a Teologia da Libertação (conforme tratado nos capítulos anteriores) e a criação do *Yo Sí Puedo* no final da década de 1990.

A Revolução Cubana e sua experiência de alfabetização é anterior à pedagogia de Paulo Freire. Porém, estão em uníssono as ideias de Freire e as ideias de José Martí em torno de uma pedagogia para a liberdade, fundada na realidade social e cultural e comprometida com a transformação da realidade (configurando-se nos movimentos populares do início da década de 1960 no Brasil, conforme visto nos Capítulos 2 e 3). A campanha de alfabetização em Cuba, conduzida por Fidel⁸³, aconteceu na perspectiva da Educação Popular, feita com os

⁸³Em 1959 foi criada em Cuba uma Comissão para alfabetizar a população. O Programa de alfabetização de jovens e adultos foi aplicado no período revolucionário pelas tropas e voluntários e foi uma política de Estado, anunciada por Fidel já na Primeira Declaração de Havana, pronunciada em 2 de Setembro de 1960, que inicia com homenagem a José Martí, “Junto à imagem e a lembrança

camponeses. A cartilha *Venceremos* (1961) se organizava nos eixos da conscientização e da politização em torno dos chamados “Temas de orientação revolucionária”⁸⁴. De acordo Beisiegel, “Cada um dos temas era examinado num texto sucinto e didático” (BEISIEGEL, 2003, p. 36). E mais: “Os conteúdos eram associados às mudanças que estariam sendo introduzidas nas condições de existência da população e às necessidades de afirmação e defesa do processo revolucionário” (BEISIEGEL, 2003, p. 37). Um aspecto próprio do processo de alfabetização de jovens e adultos cubanos é que ele estava vinculado à Revolução, sendo que a tarefa de alfabetizar era de todos os cubanos, pois se propunha a integrar os analfabetos no processo de consolidação e desenvolvimento revolucionário (BEISEGEL, 2003). Por outro lado, Freire, no Brasil, fez a sistematização das práticas de Educação Popular visando à libertação dos oprimidos e a construção de um processo de transformação social.

Leonela Díaz conta que se inspirou em Martí para organizar o seu método a partir da associação entre letras e números:

El maestro de todos los cubanos, José Martí, se valiera de los números para evitar que su correspondencia fuera descubierta por los enemigos há sido un elemento que permite fomentar el valor práctico de La Idea. (DÍAZ, 2005 p. 42)

Segundo ela, partindo do pressuposto de que os adultos já conhecem os números, monta-se uma correspondência alfa-numérica:

de José Martí, em Cuba, Território Livre da América, o povo, em uso das potestades inalienáveis que dimanam do efetivo exercício da soberania, expressada no sufrágio direto, universal e público, se constituiu na Assembleia Geral Nacional”, profere: “A Assembleia Geral Nacional do Povo de Cuba expressa a convicção cubana de que a democracia não pode consistir só no exercício de um voto eleitoral, que quase sempre é fictício e está gerido por latifundiários e políticos profissionais, senão em direito dos cidadãos para decidir, como agora o faz esta Assembleia Geral do Povo de Cuba, seus próprios destinos. A democracia, além disso, só existirá na América quando os povos sejam realmente livres para escolher, quando os humildes não estejam reduzidos – pela fome, pela desigualdade social, pelo analfabetismo e os sistemas jurídicos – a mais ameaçadora impotência (FIDEL..., 2016). É importante lembrar que Che Guevara era um entusiasta das ideias de Martí, e em diversas ocasiões comentou sobre a importância da sua vida e das suas obras.

⁸⁴ A cartilha iniciava com uma frase e ia para a palavra chave e depois para as unidades silábicas. A primeira lição era reforma agrária (BEISEGEL, 2003).

Durante la observación se comprobó que los analfabetos principalmente hombres, jugaban dominó con destreza y calculaban los tantos obtenidos por los ganadores con facilidad, a veces mucho más rápido que cualquier letrado. Como las mujeres tienen una vida muy activa en el mercado, ninguna se equivocaba al cobrar determinada mercancía. [...] Se comprendió así el gran valor pedagógico de la Idea y que los números podían convertirse en punto de apoyo para el aprendizaje de la escritura y de la lectura. (DÍAZ, 2005 p. 42)

O *Yo, Sí Puedo* é um método de alfabetização de massas, tem um baixo custo e resultados positivos de acordo com os parâmetros da UNESCO em mais de 28 países. Alfabetizou mais de oito milhões de pessoas em todo o mundo e a UNESCO concedeu a Cuba a Menção Honrosa Seijong e, mais tarde, a Rei Award Seijong. O interessante é que o método nunca foi usado em Cuba, que já era território livre do analfabetismo desde 1961.

Cuba desenvolve um trabalho solidário e internacionalista⁸⁵, que levou, no plano da educação, a primeira experiência com *Yo, Sí Puedo* ao Haiti, em 2002, com aulas via rádio. Em 2003, o método foi aplicado na Venezuela, sendo adaptado para vídeos. Os governos de Bolívia, Equador e Venezuela se declararam livres do analfabetismo após campanhas de alfabetização que utilizaram o *Yo, sí puedo*. Países como Canadá, Austrália e Espanha também utilizaram o método para baixar seus índices de analfabetismo⁸⁶, sendo adaptado para o inglês, francês, português, e também a línguas indígenas como aimará e quíchua.⁸⁷

⁸⁵ Desde 1963, com o envio da primeira missão médica humanitária à Argélia, Cuba se comprometeu a cuidar das populações pobres do planeta em nome da solidariedade internacionalista. A ajuda internacional cubana se estende a dez países da América Latina e a regiões subdesenvolvidas do planeta. Por exemplo, em setembro de 2005, após a tragédia que o furacão Katrina, em Nova Orleans, Cuba criou a Brigada Henry Reeve, um contingente médico composto por 10.000 profissionais da saúde e especializado em catástrofes naturais. Essa Brigada interveio em vários continentes. Em novembro de 2005, após o terremoto no Paquistão, 2.564 médicos cubanos viajaram para lá a fim de atender as vítimas durante mais de oito meses. No Haiti, depois do terremoto de janeiro de 2010, a brigada médica, presente lá desde 1998, foi a primeira a atender as vítimas (LAMRANI, 2013).

⁸⁶ A Cátedra de Alfabetização e Educação para Jovens e Adultos do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho (IPLAC) de Cuba recebeu o segundo Prêmio de Alfabetização Rei Sejong por seu programa "Yo sí puedo" (Eu posso sim), da Unesco, pelo "seu trabalho para fazer progredir as possibilidades individuais das pessoas e o potencial da sociedade, graças a métodos de ensino inovadores utilizados com sucesso em mais de 15 países, entre os quais Equador e Venezuela" (UNESCO, 2006, s/p).

⁸⁷ Em sistema de cooperação, o método cubano *Sim, eu posso* já atingiu países como Canadá, Austrália e Nova Zelândia, onde foi utilizado em comunidades de aborígenes. Também na Espanha, onde a prefeitura de Sevilha começou a aplicá-lo em 2007 em algumas regiões (FUENTE, 2017).

No Brasil, o método chegou em 2005, a partir de um protocolo internacional de cooperação estabelecido entre o MEC e o governo cubano, quando foi adotado como experiência no Piauí. Foi traduzido com a contribuição do MST para o português e ganhou o nome de *Sim, Eu Posso!* (SEP). Em 2006, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná também propôs um projeto piloto com o método, mas isso foi bastante criticado tendo em vista que no Estado o Paraná Alfabetizado tinha uma fundamentação, especialmente, na pedagogia de Paulo Freire e porque incorporava também os estudos da linguística aplicada.

No MST, as negociações para a entrada do SEP começaram em meados de 2004, após algumas articulações anteriores, e a partir daí o método foi sendo adequado para o Brasil:

(...) O MST envia a Cuba um grupo de militantes do setor de educação e cultura, para elaborar a adaptação das técnicas que envolvem o *Sim, Eu Posso!* à realidade brasileira, à língua e fazer as filmagens dos vídeos. Além do grupo de militantes enviados para essa tarefa, participaram das filmagens os atores Chico Diaz e Tuca Moraes. (MANGGINI, 2009, p. 56)

Em 2006, cinco coordenadores cubanos (que ficaram até 2008 no Brasil) e o material do método vêm para o país e o MST realizou experiências piloto em alguns Estados, a maioria do Nordeste (MA, PE, SE, PI, CE, SE, PA e BA), porque, como apresentado no Capítulo 1, essa região concentra os maiores números de analfabetos.

Entre 2011 e 2012, durante a gestão do PT, a parceria foi com Fortaleza (CE). A Campanha *Sim, Eu Posso!* foi parte do Programa Fortaleza Alfabetizada, da Secretaria Estadual de Educação. Diversos movimentos sociais da cidade e secretarias municipais construíram suas demandas de turmas a partir de um diagnóstico do público. Foram criadas turmas em igrejas católicas, evangélicas, centros espíritas, terreiros de candomblé, bares, associações de bairros, um cabaré. Ao final do processo, cerca de 23 mil pessoas foram alfabetizadas (CARTA MAIOR, 2017). Segundo Maria de Jesus, coordenadora do Setor de Educação do MST, “A *Brigada Sem Fronteiras*, composta por militantes do MST, atuou juntamente com a Secretaria de Educação na coordenação do projeto Fortaleza Alfabetizada com o método cubano do *Sim, Eu Posso!*” Ao todo foram oito meses, pois depois do tempo do SEP aconteceu a continuidade com os Círculos de Cultura. Segundo Maria Cristina Vargas, do Setor de Educação do MST, “isso serve para dar continuidade

no processo de alfabetização” (CENTRO DE ESTUDOS E CULTURAS DO MUNDO RURAL, 2012).

Em 2017, o Movimento fez outras importantes parcerias na região Nordeste. No Maranhão, um convênio entre o MST e a Secretaria do Estado da Educação, durante a gestão do PCdoB e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) para a implementação da Campanha de Alfabetização, partindo do SEP. O governo entrou com a estrutura e a logística, enquanto o Movimento garantiu o método, a mobilização e a coordenação geral. Ao MST também coube à assessoria político – pedagógica do SEP e do Círculo de Cultura, coordenar em conjunto com a Secretaria de Educação as ações para a Mobilização pela Alfabetização; oferecer formação aos técnicos da secretaria sobre as ações de mobilização pela alfabetização e realizar o diagnóstico inicial dos alfabetizandos. A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) fez o acompanhamento de execução da Jornada de Alfabetização nos oito municípios atendidos. Em 2016, essa parceria entre o Estado e o MST tinha sido desenvolvida em 30 municípios do Estado, envolvendo cerca de 10 mil pessoas, sendo 20 militantes do MST, uma brigada nacional de alfabetização formada por pessoas de 10 Estados, que tinham a responsabilidade pedagógica de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos nos municípios, 72 coordenadores de turmas, que acompanham diariamente todas as questões das 628 turmas que ao todo atingiram aproximadamente 9.500 educandos. Na região central do Estado, cerca de 1,8 mil indígenas estavam em turmas do SEP, em 2017, nos municípios de Jenipapo dos Vieiras e Itaipava do Grajaú. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2017d).

A proposta era de que após os quatro meses com o SEP as turmas seguissem para os Círculos de Cultura, baseados na proposta de Paulo Freire. O interessante é que nesse processo a Campanha ganhou o nome de *Sim, Eu Posso!* – *Círculo de Cultura*, numa alusão ao que João Pedro Stédile anunciava em 2007:

O projeto cubano é uma grande sacada. Nem deve ser chamado de cubano, porque no fundo eles uniram a pedagogia do Paulo Freire com a mídia de massas, pra poder massificar. Se não for assim, vira esse negócio de ONG: junta três, leva um ano e não aprende. Quem traduziu o método e passou pro português fomos nós. (ENTREVISTA STÉDILE, 2007)

Apesar de necessárias, essas parcerias criam várias tensões, na medida em que o MST e a entidade parceira passam, de certa forma, a disputar o projeto e o espaço de decisões que compartilham. Em alguns momentos isso pode chegar a situações-limite, pois, para o MST, a Campanha de Alfabetização é, além de um compromisso, uma tática revolucionária, enquanto para o governo pode ser apenas uma ação pontual; para os-as educadores-as militantes, trata-se de uma tarefa revolucionária, enquanto para alguns os-as professores-as pode ser apenas mais uma atividade pedagógica e fonte de renda (mesmo que pequeníssima); para a equipe de coordenadores do Movimento, a burocracia é um ônus do processo, enquanto para os coordenadores das secretarias pode representar a sua tarefa principal. Mas esse processo todo se mostra bastante educativo para todos que dele participam, como pude observar durante essa pesquisa.

Em relação especificamente ao funcionamento do SEP, ele prevê a formação dos monitores em oficinas regulares, planejamento coletivo semanal e acompanhamento sistemáticos feitos pelos coordenadores de área e pela coordenação geral:

FIGURA 36 – FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO SEP NO ASSENTAMENTO PAULO KAGEYAMA, BA, 2017



FONTE: Autora, 2017.

Necessita, além do monitor-educador, de uma televisão com DVD ou entrada para *pendrive*, das vídeo-aulas (que têm em média 30 minutos), de uma cartilha (bastante simples, de 15 páginas). Cada aula é assistida por, no máximo, dez alunos que, depois do vídeo, fazem os exercícios que estão na cartilha.

Nas primeiras aulas, os alunos aprendem a representar os números e, em seguida, as vogais. A seguir, uma página da cartilha, onde são fixadas as letras e números correspondentes às vogais:

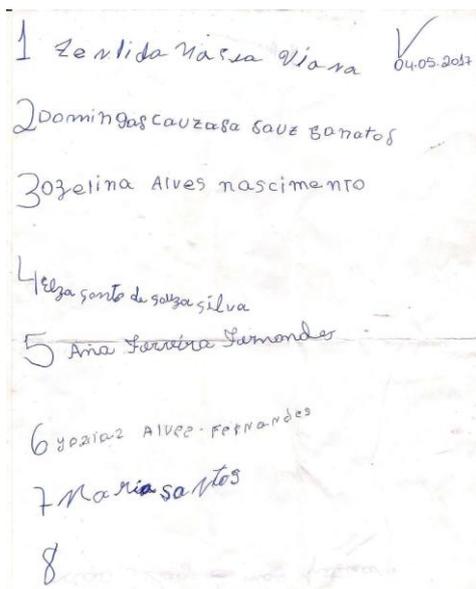
FIGURA 37 – SIM, EU POSSO! UM PROGRAMA PARA ACABAR COM O ANALFABETISMO



FONTE: SIM, Eu Posso, s. d.

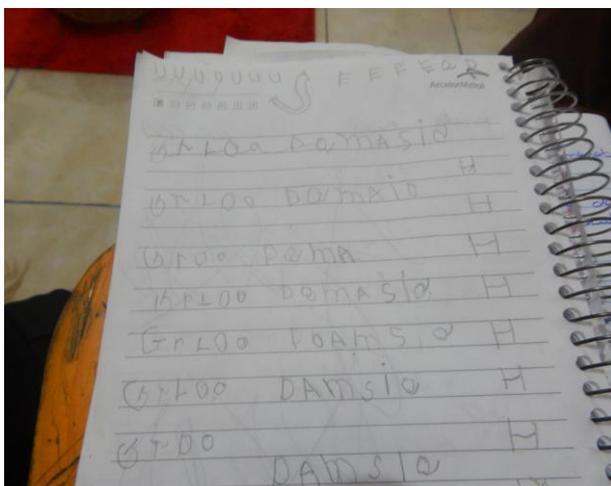
Há uma ênfase no trabalho psicomotor e na relação espacial em muitas atividades de cópia. O vídeo é uma espécie de novela, que apresenta um tema e a palavra chave. Ao todo, são 65 episódios. Considerando-se que seja exibido mais de um vídeo por dia, a pessoa se alfabetizaria em sete semanas (esse tempo, porém, pode ter algumas variações de acordo com o local onde é adotado), sendo capaz, segundo Leonela Díaz, de, ao final desse período, escrever uma carta. O desejo de assinar o próprio nome faz com que muitos educandos pratiquem à exaustão a assinatura, e essa é uma atividade diária nas turmas, até que todos consigam assiná-lo:

FIGURA 38 – LISTA DE PRESENÇA DE TURMA DO SIM, EU POSSO!, EXTREMO SUL DA BAHIA



FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 39 – CADERNO DE EDUCANDO DO SIM, EU POSSO! ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES, EXTREMO SUL DA BAHIA



FONTE: Autora, 2017.

A maioria dos que participam das turmas do SEP não têm carteira de identidade. Por isso, quando conseguem assinar o nome e fazem o documento, é um dia bastante significativo do ponto de vista pessoal e político, pois pessoas trabalhadoras, às vezes com mais de 70 anos, pela primeira vez terão esse direito garantido. Acontece de antes mesmo de se encerrarem os 3 meses de SEP, algumas delas já fazem o documento, o que é muito comemorado por todos, como pude acompanhar durante a realização da minha pesquisa.

As vídeo-aulas simulam uma sala de alfabetização e são divididas em 3 momentos: introdução, em que há a retomada do que foi trabalhado na aula anterior e se apresenta o tema do dia; atividades para aprendizagem da leitura e da escrita, centradas na palavra e na frase; consolidação, quando os educandos fazem as atividades que foram propostas na vídeo-aula.

FIGURA 40 – TURMA SEP ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES, 2017



FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 41– EDUCANDO DO SIM, EU POSSO!ASSENTAMENTO PAULO KAGEYAMA



FONTE: Autora, 2017.

Na proposta cubana original, os encontros se dividem da seguinte forma:

En la planificación de las clases presenciales se dedican los cinco primeros minutos de ella a interesarse por las actividades diarias de los alumnos, por las dificultades que encuentran en el aprendizaje y controlar la asistencia, además de motivarles. Una vez pasado este tiempo se divide la clase en dos períodos de 30 minutos, con 15 de intercambio activo y un descanso de 10. En los primeros 30 minutos se ve un vídeo que se comenta durante los siguientes 15 minutos, luego se hace un receso de 10 minutos y se continúa con una clase de 30 minutos y un nuevo periodo de análisis e intercambio de 15 minutos. (ECU RED, 2015)

Em sua adaptação pelo MST, o tempo total passa de 1h30 para 2 horas e são incluídos tempos educativos em que acontece a interação:

QUADRO 2 - SIM, EU POSSO! ORIGINAL

Sim, Eu Posso! original		Sim, Eu Posso! no MST	
Acolhida e Motivação	5 minutos	Acolhida, motivação e memória da aula anterior	20 minutos
Vídeo-aula atividades intervalo atividades	30 minutos 15 minutos 10 minutos 30 minutos	Estudo de novos conhecimentos	15 minutos: Dialogando com a palavra integradora 30 minutos de vídeo-aula 50 minutos de intervenção com a turma
		Avaliação	5 minutos

FONTE: Autora, 2017

No modelo original do SEP são destinados 45 minutos para que os educandos façam as atividades solicitadas na vídeo-aulas e o educador garanta a execução dessas atividades; no SEP do MST, amplia-se para 90 minutos a interação entre educador e educandos e a possibilidade de mais atividades orais e escritas para além das previstas na vídeo-aula. Ou seja: o MST abre duas importantes intervenções pedagógicas no SEP, que emergem da prática do Movimento com a pedagogia freireana: o trabalho com a palavra integradora (o que amplia a ideia de palavra chave do *Yo, Sí Puedo*) e a ampliação do tempo de diálogo. A palavra integradora não tem a mesma natureza da palavra geradora, uma vez que vem dada na novela e não passa pelo processo de diálogo e conscientização, mas é uma tentativa de dar sentido às palavras trabalhadas no vídeo/cartilha, reconhecendo a necessidade de que ela seja uma *palavramundo* e que a *leitura do mundo preceda a leitura da palavra*, tecida na *troca de saberes*:

Partindo dos conhecimentos prévios dos alfabetizandos acerca dessa palavra, o alfabetizador deve conduzir de forma descontraída, porém intencional, abordagens que permitam identificar o uso da palavra a ser estudada na vídeo-aula. Isso exige que o alfabetizador planeje essa forma de dialogar, procurando identificar e significar a palavra trabalhada a partir da experiência do cotidiano dos educandos, conversando sobre ela, fazendo questionamentos, possibilitando a valorização e socialização dos diferentes saberes. A concretização do diálogo entre alfabetizandos e alfabetizador, numa relação de horizontalidade, permitirá a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2016-2017)

Mesmo que de forma bastante incipiente, se instala dentro do SEP um micro-Círculo de Cultura, que vai trazendo novos elementos na relação pedagógica. Mas ainda há a centralização do maior tempo dos encontros na vídeo-aula, pois o educador atua mais como um facilitador, tirando dúvidas e corrigindo exercícios, quase em uma reprodução da vídeo-aula, como pude observar nas turmas que acompanhei durante a pesquisa. Em muitas situações os alunos interagem mais com a professora-atriz do vídeo do que com a educadora presente. A atriz Tuca Moraes, que interpreta a professora Angela, sempre que possível visita as turmas do SEP e nesses encontros os educandos interagem com Angela, e não com Tuca. É um momento muito feliz para todos e promove uma mística importante para o processo, de acordo com o relato dos próprios educadores e coordenadores da Campanha.

Em relação às vídeo-aulas, de acordo as orientações do SEP, elas se organizam em 3 etapas:

1. adestramento (habilidades motoras, treino dos números de 0 a 30, vogais e consoantes);
2. leitura e escrita de frases, palavras, sílabas, operações matemáticas básicas;
3. consolidação ou fixação das letras, redação de parágrafos e carta (avaliação final).

A apresentação original do SEP é feita no *Manual do Monitor*, um caderno onde em 20 páginas são dadas orientações e instruções bem gerais, apresenta-se a divisão do tempo da aula e o material dos alfabetizandos, as etapas do método, o sistema de avaliação e o cronograma das vídeo-aulas.

Porém, o Movimento foi descobrindo, durante os processos de formação, a necessidade de apresentar a alfabetização no contexto de luta pela Reforma Agrária, assim como de explicitar teoricamente o método e a ação pedagógica. Dessa forma, foi nascendo, nacional e coletivamente, o *Guia Metodológico*, que substituiu o Manual do Monitor. Ele tem orientações gerais, mas cada local onde o SEP é implantado acrescenta suas especificidades.

Ao introduzir novas reflexões aos educadores e novos tempos educativos, o MST traz para dentro do SEP cubano elementos que vão apontando para outro método, mais interativo e reflexivo. Como pude perceber em minha pesquisa, educadores e educandos começam a questionar a necessidade de ficarem 30 minutos como espectadores e passam a ter necessidade de ampliar a interação e as atividades previstas. Isso faz com que, em algumas situações, a vídeo-aula seja interrompida e que materiais produzidos pelos próprios educadores venham a complementar a cartilha do SEP. Por outro lado, aqueles educadores que têm mais dificuldades e seguem à risca as orientações, garantem que os educandos tenham acesso a informações mínimas sobre as letras trabalhadas. Nesse sentido, o SEP atende às necessidades do Movimento ao permitir que educadores sem experiência alfabetizem (mesmo que de forma bem inicial e ainda no plano da decodificação) e que, ao se apropriarem do método, sintam necessidade de superá-lo. Pode-se dizer que, de certa forma, o SEP contribui para o processo formativo de alfabetizadores, primeiro lhes oferecendo um método e depois os impulsionando a superá-lo.

Essa experiência mostra que o MST tem condições de elaborar um método próprio de alfabetização que reúna as experiências do Movimento com o Método Paulo Freire e os estudos da Linguística contemporânea, assim como os limites e possibilidades que a adoção do *Sim, eu Posso!* agregou nessa caminhada.

7 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO EXTREMO SUL DA BAHIA: VIVENCIANDO A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO DO MST

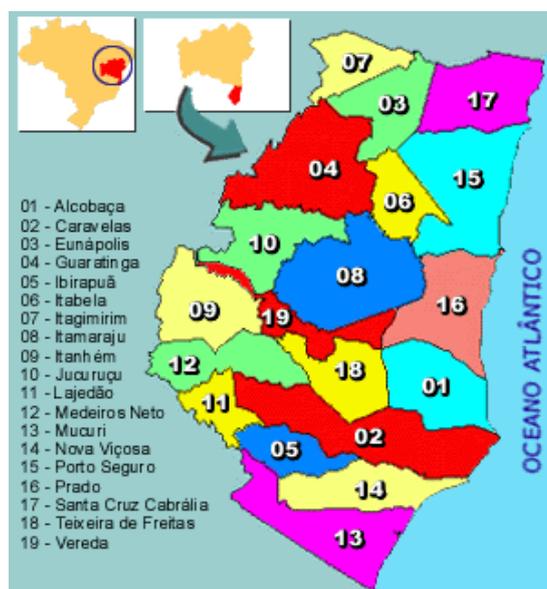
FIGURA 42 – REFORMA AGRÁRIA POPULAR



FONTE: Autora, 2017.

A Escola Popular Egidio Brunetto de Agroecologia e Agrofloresta, do MST, onde fiz a pesquisa, fica no Extremo Sul da Bahia, local que abriga algumas das mais belas praias brasileiras e, ao mesmo tempo, sofre com as consequências do latifúndio e do monocultivo. A região é constituída por três zonas com diferenças significativas entre si: a Litorânea, a Central e a do Oeste.

FIGURA 43 – MAPA - EXTREMO SUL BAHIA



FONTE: EXTREMO SUL BAHIA, 2018.

A zona central, onde se localiza a Escola, é, segundo dados do IBGE 2000, a mais povoada, pois reúne três dos municípios mais populosos da região: Teixeira de Freitas, Eunapólis e Itamaraju. Sua ocupação começou a partir da década de 1970, com o ciclo de extração e exportação de madeiras nobres, e atualmente predominam as atividades industriais do ramo madeireiro. Ocorre, também, com destaque, a pecuária nos espaços deixados pelo desmatamento. Os municípios da zona Litorânea têm a história mais antiga de ocupação e povoamento e integram um importante polo turístico. A zona Oeste é a menos povoada da região. Outra característica importante do Extremo Sul é o fato de ele ser marcado pela pluralidade de povos e etnias (concentrando principalmente pataxós e quilombolas) e por uma variedade de movimentos sociais do campo. A entrada do monocultivo de eucalipto e o avanço da concentração fundiária e do agronegócio na região trouxeram grandes mudanças na paisagem regional e se ampliaram as desigualdades sociais (FONTES; SILVA, 2005).

As extensas áreas ocupadas pelo eucalipto são questionadas por populações tradicionais e pelo MST. Segundo a Cáritas Brasileira, havia, em 2008, cerca de 5.000 famílias nas fazendas ocupadas e outras 2.000 acampadas às margens das rodovias (CÁRITAS BRASILEIRA, 2013). O acirramento dos conflitos entre comunidades locais, empresas e organizações, a necessidade de enfrentar problemas ambientais e sociais crônicos, como pobreza e falta de alternativas de emprego e renda, os questionamentos sobre a presença de grandes empreendimentos e da monocultura, entre outros, fazem do Extremo Sul um lugar de conflitos. As duas primeiras ocupações do MST na região foram feitas em áreas já destinadas à desapropriação pelo I PNRA (Plano Nacional de Reforma Agrária) no ano de 1987. Até 2017, o MST havia conquistado as seguintes áreas na região:

FIGURA 44 19 – PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO. GUIA METODOLÓGICO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO “SIM, EU POSSO” ETAPA II.

ÁREAS CONQUISTADAS:			
ÁREA	Município	ÁREA	Município
Paulo Kageyama	Eunápolis	Jacy Rocha (204)	Prado
Irmã Doroty	Eunápolis	Antônio Araújo	Prado
União	Itabela	São João(173)	Prado
Margarida Alves	Itabela	Herdeiros da Terra	Prado
Plínio Arruda	Guaratinga	Bela Manhã (127)	Teixeira de Freitas
Adão Preto	Guaratinga	Abriil Vermelho (7)	Prado
Milton Santos	Porto seguro	José Martí (87)	Alcobaça
Gildásio Sales	S. Cruz Cabrália		
Estrela	Porto Seguro		
Nazaré	Guaratinga		
		598 famílias	

FONTE: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2016-2017.

A Escola Popular DE Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto⁸⁸ nasceu, em 2011, como parte dessa luta na região, com a intenção, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de:

formar quadros de militantes, do ponto de vista técnico e político, para atuar nas lutas do extremo sul da Bahia. E ao mesmo tempo, pretende contribuir no processo de transição de uma matriz tecnológica da monocultura de eucalipto e gado para uma nova matriz tecnológica que leve em consideração a soberania alimentar, agroecologia e agrofloresta. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014,s/p)

FIGURA 45 – VISTA DA ESCOLA: AO FUNDO O MONTE PESCOÇO



FONTE: Autora, 2017.

⁸⁸ A Escola fica localizada a 200 metros da BR 101, no município de Prado/BA, no eixo da BR 101, à 18km de Itamaraju e 47km de Teixeira de Freitas, no Assentamento Jaci Rocha, onde residem 120 famílias, em uma área de 2.370,55 ha.

A entrada da Escola foi a guarita da fazenda de gado conquistada pelo MST para a Reforma Agrária. Os assentados contam que nessa guarita ficavam seguranças armados.

FIGURA 46 20 – GUARITA DA FAZENDA



FONTE: Autora, 2017.

A Escola Popular transformou a área da antiga fazenda em instalações pedagógicas e hospedagem que podem atender aproximadamente 70 pessoas. Possui uma sala de aula com capacidade de abrigar 50 pessoas, um escritório administrativo, uma sala de reuniões, cozinha, área produtiva e conta ainda com 5 casas de moradia do pessoal permanente. O local das assembleias é onde aconteciam os leilões de gado, o que sempre é lembrado pelas pessoas como um símbolo da tomada do latifúndio pelos trabalhadores e sua destinação para o bem coletivo.

FIGURA 47 – FORMAÇÃO DE TÉCNICOS AGRÍCOLAS, 2016.



FONTE: Autora, 2017.

A Escola se organiza a partir dos fundamentos da pedagogia de Paulo Freire. De acordo com o seu PPP:

A Pedagogia do Movimento Sem Terra tem como inspiração principal a pedagogia do oprimido do educador brasileiro e pernambucano Paulo Freire. Educador esse que a partir da vivência social com o povo brasileiro teorizou e praticou uma educação de cunho emancipador, na qual o indivíduo oprimido, a partir de um reconhecimento do seu ser no mundo, deve ser o protagonista de sua própria libertação. O legado de Paulo Freire contribui para a construção da Educação Popular, constituindo-se como uma prática pedagógica e política, onde não se restringe a leitura da palavra, mas seu significado no mundo, uma educação que intencionaliza a criticidade e compromete-se com a transformação social, por isso desconstrói a prática da educação bancária e excludente ofertada pelo sistema capitalista. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, s/p)

No sentido de formar na perspectiva popular e agroecológica, a Escola Popular se organiza a partir de matrizes pedagógicas, a saber: Matriz Formativa do Trabalho, Matriz Formativa da Luta Social, Matriz Formativa da Organização Coletiva, Matriz Formativa da Cultura, Matriz Formativa da História, Matriz Formativa da Pedagogia da Terra, Matriz Formativa da Pedagogia da alternância, Matriz Formativa da pesquisa como base da produção do conhecimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

Uma das parcerias da Egídio Brunetto é com a ESALQ (Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, da USP, em Piracicaba, São Paulo), no Projeto de Assentamentos Agroecológicos (PA's) com o objetivo de “construir territórios sustentáveis e soberanos aliando a luta social, Reforma Agrária, Educação Popular e Agroecologia” (DE MORAIS, 2017, p. 67). A Agroecologia ganhou destaque nas propostas no Congresso Nacional do MST, realizado em 2007, no qual o Movimento a incluiu como um dos seus compromissos, como uma alternativa de organização produtiva dos assentamentos sustentáveis do ponto de vista econômico e ambiental, definida em termos de uma nova matriz tecnológica, caracterizada por uma relação mais harmoniosa do homem com a natureza e em oposição ao agronegócio (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2007).

Os PA's envolvem quatro eixos, sendo um deles o “Eixo Social” e neste a erradicação do analfabetismo. É nesse contexto que entra a Campanha de Alfabetização *Sim, Eu Posso! Círculos de Cultura*, no “Eixo Social”:

FIGURA 48 – QUADRO SÍNTESE PROJETOS AGROECOLÓGICOS (PA'S)



FONTE: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2016-2017.

A Campanha de Alfabetização do MST está vinculada a um processo de formação e construção de Assentamentos Agroecológicos, na perspectiva de que não se pode desvincular a mudança para novo paradigma de produção sem pensar na mudança das outras dimensões da formação humana. E essa mudança se dá por meio da educação.

Compreender esse contexto é importante para se perceber que o *Sim, Eu Posso!* está em um projeto maior do que de alfabetização instrumental, como muitas vezes acontece em campanhas do Estado ou até mesmo de algumas ONGs. Nessas áreas dos PA's o MST constatou (com auxílio de técnicos agrícolas, educadores das áreas e mobilizadores locais) que havia aproximadamente 20% de analfabetos. Isso apesar dessas áreas terem sido atendidas por programas-projetos-campanhas oferecidas pelo Estado, como o TOPA (versão da Secretaria Estadual da Bahia para o Brasil Alfabetizado). Diante disso, em 2014, a Escola Egídio Brunetto deu início à primeira Campanha de Alfabetização, identificando educadores e coordenadores, organizando a formação dos educadores e coordenadores bem como fazendo a elaboração e aquisição de materiais didáticos pedagógicos. As aulas tiveram início em janeiro de 2015 e o término em maio deste mesmo ano. Foram organizadas 17 turmas, envolvendo 200 educandos, nos pré-

assentamentos⁸⁹ São João, Herdeiros da Terra, Bela Manhã, José Martí, Antônio Araújo, Jaci Rocha e Abril Vermelho, localizados nos municípios de Prado, Alcobaça e Teixeira de Freitas. Juntas essas áreas possuem mais de 800 famílias. Toda a comunidade se envolveu na Campanha de Alfabetização seis meses antes do seu início, pois foram realizadas assembleias para discutir a necessidade da alfabetização, as famílias reuniram-se em núcleos de base para realizar o debate de pertinência do tema para o acampamento e ao mesmo tempo realizaram o levantamento dos membros em situação de analfabetismo, apontaram indicações de possíveis alfabetizadores nas comunidades. Durante toda a Campanha foram organizadas ações em torno do tema “Analfabetismo Zero em nossos Territórios”, em assembleias nas quais aconteciam depoimentos das lideranças locais, da coordenação da Escola Popular, da direção do MST, de professores e dos futuros alfabetizando sobre a importância da leitura e escrita na vida dos camponeses e da construção de Assentamentos Agroecológicos. A formação dos educadores se deu antes do início do *Sim, Eu Posso!*, com a participação de integrantes da ESALQ (USP) e do Setor Nacional de Educação do MST. Outra ação importante foi a adequação dos espaços para o funcionamento das turmas, pois nem todos os territórios tinham escolas e salas de aulas apropriadas ao processo alfabetizador. Os acampamentos José Martí, Herdeiros da Terra e Abril Vermelho, por exemplo, construíram os espaços físicos para acolher as turmas, por meio de mutirão, como descrito por um acampado da comunidade José Martí: “A construção das salas de aula está sendo responsabilidades de todos os acampados e acampadas, pois é nossa pequena contribuição aos que necessitam aprender ler e escrever e todos sairemos vitoriosos no final.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014). A aquisição de óculos para os educandos também deve ser destacada, pois 172 apresentaram dificuldades de visão, o que foi diagnosticado por exames feitos por um oftalmologista que visitou os acampamentos. Todos os encaminhamentos foram feitos pela Coordenação Pedagógica e Executiva do Projeto de Alfabetização, composto pela própria coordenação da Escola Egídio Brunetto. Todo esse processo foi relatado pela coordenação da Escola Popular em um documento síntese denominado *Sim, Eu Posso!, método cubano: alfabetização*

⁸⁹ Pré-assentamentos são áreas de transição entre o acampamento e o assentamento definitivo nos lotes.

uma condição primordial (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014). Pude acompanhar o final dessa primeira etapa nas formações oferecidas pela Escola com vistas à continuidade da Campanha com os Círculos de Cultura, quando conheci o *Sim, Eu Posso!* e comecei a participar de forma sistemática como colaboradora da Escola Popular.

A segunda Campanha se iniciou em janeiro de 2017, reunindo, na aula inaugural, mais de 500 Sem Terra, educadores e educadoras do campo, autoridades políticas e amigos do MST, no Assentamento Margarida Alves, em Itabela. Pude acompanhar *in loco* todas as fases dessa segunda Campanha, participando das reuniões com a coordenação da escola, formações dos educadores, acompanhamento das turmas, processos de avaliação do processo. Foram matriculados 323 trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, distribuídos em 30 turmas, de 11 assentamentos de Reforma Agrária, localizados nas Brigadas Che e Elias: Assentamento Margarida Alves, Assentamento União, Assentamento Plínio de Arruda, Assentamento Nazaré, Assentamento Guaíta, Assentamento Adão Preto, Assentamento Estrela, Pré-assentamento Paulo Kageyama, Pré-assentamento Gildásio Sales, Pré-assentamento Irmã Dorothy, Pré-assentamento Milton Santos. Ao final foram 45 desistências (incluindo 2 falecimentos).

Os educadores e as educadoras constituíram uma Brigada de Alfabetização. Entre os vários nomes sugeridos pelo grupo, estava o de Carolina de Jesus. Seu livro, *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada*, lançado em 1960, registra o seu cotidiano como catadora de papel, em uma favela de São Paulo, onde ela criou três filhos. O livro foi sendo escrito em cadernos que Carolina encontrava no lixo e ela faz análises bastante profundas sobre a desigualdade no país:

Em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos. (JESUS, 2015, p. 35).

Carolina de Jesus é um exemplo de como é importante que o oprimido tome a escrita para si e, por meio dela, conte a sua história a partir de sua própria voz. Em seu texto *A importância do ato de ler*, Freire defende o estímulo à escrita na alfabetização, como participação crítica e democrática dos sujeitos no ato do conhecimento, afirmando que a alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e

adultos devem contribuir “para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História (FREIRE, 1982, p.53)”. Por isso, além da própria história de vida de Carolina de Jesus ser bastante inspiradora no sentido da sua conquista pessoal da escrita, a Brigada Carolina de Jesus entendeu que ela também encarna a importância atribuída por Paulo Freire à alfabetização, para quem, dominar a modalidade escrita da linguagem, além de garantir que o próprio oprimido registre sua história, amplia as possibilidades interlocutivas e é “caminho da invenção da cidadania” (FREIRE, 2015, p.56).

A segunda Campanha contou, também, com a Brigada Nacional de Alfabetização, composta com 12 educadores do campo, provenientes de três estados do Nordeste - Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte -, que acompanharam todo o processo de formação e alfabetização.⁹⁰

A primeira formação de educadores aconteceu em novembro de 2017. Durante esse encontro, os educadores revelaram suas histórias de vida e de formação escolar. Os depoimentos a seguir foram coletados por mim durante essa primeira formação. Uma das educadoras disse: “Não aprendi a ler e escrever. Só quando entrei no Movimento. Os professores lá de fora não ensinaram. No Movimento a gente aprende o Movimento, a tocar o Movimento”. O fato de a alfabetização estar inserida nos PA's também foi destacada, como se pode ver no seguinte depoimento: “Meu pai queimava lixo. Mas hoje aprendi que o lixo vira adubo. Hoje sei que queimar enfraquece a terra. O conhecimento faz a gente mudar. Eu não sabia que era assim, mas fui aprendendo.” E em outro: “A escola, a educação são importantes no conjunto da luta do Movimento. A Agroecologia une a escola com a vida”.

A Escola também oportunizou a formação dos técnicos agrícolas, agentes importantes nos PA's e na Campanha de Alfabetização. Foram 3 encontros, nos quais fui mediadora, e discutimos o livro *Extensão ou Comunicação?*, de Paulo Freire, relacionando-o com as experiências da região e o papel do técnico como educador popular.

⁹⁰ A Brigada Nacional foi criada com o objetivo de formar educadores populares para atuarem em seus respectivos estados em uma Campanha Nacional que pretende zerar o analfabetismo em todas as áreas do MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2017c).

Nessa segunda Campanha, pude contribuir com a organização do *Guia Metodológico de Alfabetização Sim, Eu Posso!, Etapa II*⁹¹. Esse material foi estudado pelos educandos, nas formações (foram 5 formações), e trouxe para reflexão os seguintes temas:

- Agroecologia no contexto da luta do MST, na regional Extremo Sul da Bahia
- Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
- Concepção de educação de jovens e adultos no MST: convicções fundamentais
- Breve histórico do método de alfabetização Sim, Eu Posso!
- Caracterização do método Sim, Eu Posso!
- Percurso metodológico do método Sim, Eu Posso!
- Círculo de Cultura
- Orientações adicionais aos alfabetizadores
- Poemas e canções da terra
- Referências bibliográficas
- Anexos (exemplo de plano de aula, acompanhamento de desempenho, acompanhamento semanal)

Trouxemos a metodologia freireana de troca de saberes por meio do diálogo horizontal, dos Círculos de Cultura, e fomos readequando a complexidade da abordagem e o tempo previsto de acordo com o ritmo do coletivo. Aos poucos, os educadores se sentiram a vontade para escrever pequenos textos e a dificuldade com a linguagem escrita foi ficando mais evidente. Ao mesmo tempo, fomos percebendo o compromisso e engajamento do grupo para a tarefa de alfabetizar, o que é importante para que a Campanha tenha êxito, pois ela também tem a função de formar o educador.

As atividades de leitura e os textos produzidos pelos educadores mostraram várias dificuldades no plano da coerência e coesão, e até mesmo em relação à escrita ortográfica. Para o Movimento essa é a realidade de seus educadores, muitos saindo do nível rudimentar e adentrando ao nível elementar de alfabetismo.

⁹¹ O Guia Metodológico do Método de Alfabetização “Sim, Eu Posso” Etapa I, foi elaborado a partir da cartilha “Programa Fortaleza Alfabetizada, Módulo 2, Guia Metodológico do Método de Alfabetização “Sim, Eu Posso!” (Fortaleza, Ceará, 2011) e do Caderno do Educador da Jornada de Alfabetização do Maranhão: Sim, Eu Posso! – Círculo de Cultura. Contribuíram na reelaboração Dionara Soares Ribeiro, Eleneuda Lopes Sousa, Eliane Oliveira Kai, Elisiani Vitória Tiepolo, Felipe Otavio Campelo e Silva, Iselia de Sousa, Maria Cristina Vargas, Tiago Manggini.

Em que medida esses educadores podem alfabetizar? Minhas observações mostraram que a condição mínima para alfabetizar instrumentalmente (ensinar o funcionamento do sistema alfabético) é ter compreensão do nosso sistema de escrita, não necessariamente estar ortograficamente alfabetizado. Pude ver educadores que ensinaram a escrita de “alho”, “família”, “cenoura”, “problema” como “aio”, “familha”, “cenora”, “pobrema”, pois não conheciam a forma ortográfica. Porém, se considerarmos que em uma etapa inicial da alfabetização a escrita é alfabética, é possível considerar também que o educador alfabetizou, pois ensinou a escrever dentro das regras do sistema alfabético, e, além disso, discutindo com os educandos para além da palavra, conscientizando e politizando, na perspectiva freireana de que “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com e esse trabalho” (FREIRE, 1982, p. 25).

Um exemplo de como esse processo é rico e complexo pode ser visto no fato a seguir. Os educadores e educadoras têm um grupo no *WhatsApp*, do qual participo, onde compartilham informações, fotos, recados, etc. Duas fotos foram compartilhadas acompanhadas do seguinte texto: “Esse são nossos alunos círculo de cultura.”

FIGURA 49 - ALUNOS CÍRCULO DE CULTURA



FONTE: Autora, 2017.

Se a educadora fosse avaliada apenas pelo texto que escreveu, talvez fosse questionado o fato dela não saber escrever “círculo” e estar na coordenação de um. Porém, o que se vê na sua prática mostra que sem escrever ortograficamente a palavra (mesmo depois de uma formação que tratou especificamente desse tema), ela compreendeu a metodologia, pois os educandos estão em círculo, as diferenças são respeitadas (há um idoso com a lanterna do celular iluminando o caderno), e

mesmo que a palavra “assentamento” esteja incompleta no mural, a atividade proposta por ela reúne o trabalho de alfabetização aos saberes da realidade dos educandos. Pude presenciar outra situação que mostra a apropriação da linguagem escrita pelos alfabetizandos e o estabelecimento da relação horizontal entre educador/educandos. Durante uma formação coordenada por mim, um educador recebeu a seguinte mensagem no *WathsApp*: “NOIS NUMVAI OJE VAMO COIEMIO”.

Diante dessa complexa situação, apesar das duras críticas (internas e externas)⁹² que o *Sim, eu Posso!* sofre por ser centrado na repetição e não promover a interação e a conscientização, o Setor de Educação do MST avaliou que as condições concretas dos educadores do Movimento e a urgência na alfabetização de jovens e adultos poderiam ser atendidas pelo método cubano como etapa inicial do processo de alfabetização e da própria formação dos educadores, tendo em vista que apesar de toda experiência que o Movimento tem e sua profunda vinculação com a pedagogia de Paulo Freire, o processo de alfabetizar não vinha se massificando. O fato de que a maioria dos alfabetizadores nunca teve experiência na área da educação e possui pouca escolarização, como pude comprovar nos processos de formação e acompanhamento da Campanha dos quais participei durante a pesquisa, comprovaram isso. O método Paulo Freire exige um educador mais preparado não só politicamente (o que a maioria dos educadores do MST é, pois o Movimento investe na formação da base), mas também pedagogicamente. A diferença entre a formação para o trabalho no SEP e para o trabalho no Círculo de Cultura é que o primeiro comporta uma formação baseada na apresentação dos passos que devem ser seguidos pelos educadores e isso pode acontecer em um menor tempo. Já a formação para o Círculo pressupõe o aprofundamento das etapas do método, que em sua essência não acontece em passos fechados, mas exige que o educador construa a prática pedagógica a partir dos *saberes de experiência feito* combinados com os saberes científicos, por meio do diálogo em que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014a,

⁹² Em 2008, durante o VII Encontro Nacional do MOVA BRASIL, foi feita uma “Moção pela não implantação do programa Sí, Yo puedo”, ao Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, considerando que o programa em nada se aproxima da concepção da Educação Popular e do trabalho de Paulo Freire, reduzindo a alfabetização à aquisição de um código.

p.69). Se a formação para o trabalho nos Círculos não for no sentido do aprofundamento teórico dos fundamentos do próprio método, os Círculos podem se tornar espaços ricos de discussão e formação política, mas efetivamente os jovens e adultos não aprender a ler e a escrever, pois não se alfabetiza por meio da oralidade. Marx e Engels alertavam para isso na Terceira Tese sobre Feurbach: “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado” (MARX; ENGLES, 2007, p. 98).

O perfil das e dos educadores – mais do que o das e dos educandos - foi decisivo na adoção do SEP pelo MST, pois compartilham com os educandos o mesmo contexto imediato de vida e horizonte social, uma vez que são moradores da comunidade. Ageu Mazilão Filho descreve assim os educandos do SEP, mas podemos dizer que este também é o perfil dos educadores:

Quanto aos educandos, percebemos que, na maioria dos casos, compartilham padrões semelhantes de perfis e histórias de vida. São pessoas oriundas de famílias pobres e numerosas das zonas rurais onde, desde cedo, ingressaram no mundo do trabalho infantil, dificultando, assim, o acesso e permanência na escola, em idade regular, cujas breves experiências – quando ocorrem – são marcadas por vivências de humilhação, castigo e fracasso escolar. (FILHO, 2011, p.12)

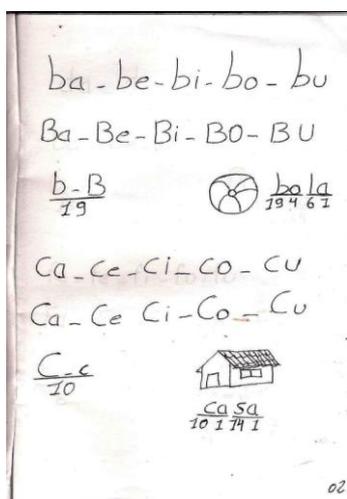
O SEP, em sua versão original, garante, então, o que se pode chamar de treinamento⁹³, sem exigir nenhum pré-requisito a não ser o desejo de alfabetizar, possuindo instrumentos de acompanhamento das turmas e planejamento coletivo sistemático e oferecendo um material simples que orienta o passo a passo. Essas condições dão segurança ao educador e ao educando em relação ao percurso pedagógico, o que tem se mostrado bastante importante na reconquista da autoestima dos educandos e na construção da segurança pedagógica do educador. Mas, não se pode perder de vista que se trata de uma metodologia filiada à repetição, à cópia e ao ditado, centrada na memorização. Também não se pode perder de vista que a Campanha de Alfabetização promovida pelo MST parte do SEP, mas agrega a ele sua continuidade nos Círculos de Cultura. Isso porque, entende-se que o SEP, como já foi dito, promove a mobilização e funciona como um

⁹³ Trata-se de treinamento, pois nas formações são apresentados os passos do Método SEP, que devem ser rigorosamente seguidos.

momento de formação de educadores populares assim como dá segurança para os alfabetizandos, pois ambos, educadores e educandos, podem controlar o processo de ensino-aprendizagem seguindo os passos que reproduzem.

A ampliação das reflexões e dos tempos educativos foi criando as condições para que esse *inédito viável* que é a alfabetização no MST fosse levando educadores e educadoras, na medida em que “aplicam” o método, a se sentirem tolhidos por ele, assim como os educandos vão sentindo necessidade de maior interação, mais tempo para o diálogo e troca de experiências, e ambos vão sendo tomados pelo desejo de autonomia. A partir disso, foram sendo criados pelo Setor de Educação, assim como pelas próprias educadoras, outros materiais pedagógicos com o objetivo de romper as atividades repetitivas e criar espaços de interação e reflexão. Um desses materiais foi uma espécie de cartilha, organizada por duas educadoras que nunca tinham alfabetizado antes do SEP:

FIGURA 50 - CARTILHA PRODUZIDA POR EDUCADORAS DO SIM, EU POSSO!, EXTREMO SUL DA BAHIA



FONTE: Autora, 2017.

As educadoras relataram a necessidade de oferecer um material que complementasse as atividades e que servisse como fonte de consulta. Incorporando o conhecimento prévio da própria experiência escolar e as novas experiências de formação como docentes com o SEP, a cartilha produzida por elas reúne a lógica do SEP (associação alfa-numérica) e a silabação. O material produzido mostra como as educadoras vão ganhando autonomia e criando soluções para as questões de

ensino-aprendizagem. Mesmo ainda sem ir além de uma cartilha convencional, inclusive com a escolha de uma palavra descontextualizada, para alguém que alfabetiza pela primeira vez, trata-se de um passo bastante significativo.

Vários outros materiais foram sendo produzidos, como murais, cartazes e jogos, oportunizando situações de letramento:

FIGURA 51 - SALA DE AULA SIM, EU POSSO, ASSENTAMENTO PAULO KAGEYAMA, EXTREMO SUL DA BAHIA



FONTE: Autora, 2017.

FIGURA 52 - EXPOSIÇÃO NA ESCOLA EGÍDIO BRUNETTO DOS MATERIAIS PRODUZIDOS PELAS EDUCADORAS 1ª CAMPANHA, PARA OS CÍRCULOS DE CULTURA



FONTE: Autora, 2017.

O papel originalmente pensado para o educador, de apenas ligar e desligar a TV e orientar as atividades da cartilha do SEP, cumprindo assim o tempo de aula,

vai se transformando. As situações a serem enfrentadas vão exigindo dos-das educadoras intervenções para além desse papel. Por exemplo, as turmas são bastante heterogêneas e é comum crianças acompanharem seus pais. A-o educadora acaba criando formas para que as crianças participem do processo, como inseri-las nas aulas e levando materiais específicos para elas:

FIGURA 53 – TURMA DO SIM, EU POSSO, ASSENTAMENTO PAULO KAGEYAMA, EXTREMO SUL DA BAHIA



FONTE: Autora, 2017.

É grande o número de idosos matriculados, o que coloca questões bastante específicas aos educadores de como lidar com essa faixa etária, como problemas de saúde, adaptação à escola, certa impaciência consigo mesmo, comprometimento da memória. Por outro lado, os idosos oportunizam uma riquíssima experiência de vida a ser compartilhada.

FIGURA 54 – EDUCANDA DO SIM, EU POSSO, EXTREMO SUL DA BAHIA. ACERVO DA ESCOLA DE AGROECOLOGIA E AGROFLORESTA EGÍDIO BRUNETTO, BA



FONTE: Autora, 2017.

Os diferentes níveis de aprendizagem, de idade, de interesses, de ritmos e problemas de visão⁹⁴ foram ganhando soluções para além do método cubano. Por exemplo, a orientação do SEP é não interromper as vídeo-aulas, mas os educadores chegaram à conclusão de que funciona melhor interromper, explicar novamente e dar mais tempo para a atividade a ser desenvolvida:

FIGURA 55 – EDUCANDA DO SEP, TURMA ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES, EXTREMO SUL DA BAHIA

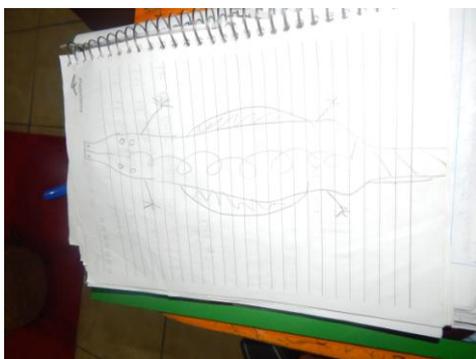


FONTE: Autora, 2017.

Em uma das aulas, em março de 2017, o tema da vídeo-aula era ecologia e a palavra integradora “jacaré”. A educadora havia antecipado essa informação na aula anterior, então a turma veio bem disposta a conversar sobre ela. Um alfabetizando trouxe até um desenho:

⁹⁴ Faz parte da Campanha de Alfabetização oferecer exame de visão e óculos aos educandos que necessitarem. Porém, mesmo com os óculos novos, e às vezes por não se adaptarem a eles, ou porque as aulas à noite tornam mais difícil a leitura, a dificuldade permanece para alguns. É comum trocarem óculos uns com os outros e o uso de lanternas convencionais e de seus próprios celulares.

FIGURA 56 – CADERNO DE EDUCANDO DO SIM, EU POSSO, TURMA ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES, EXTREMO SUL DA BAHIA.



FONTE: Autora, 2017.

O tempo previsto de 15 minutos para a palavra integradora não foi suficiente para todas as informações, casos, indicações de remédios, relatos de agressão ao meio ambiente que a turma trouxe. Só não se configurou um Círculo de Cultura porque a educadora tinha seu planejamento fechado com as atividades do SEP e não havia se preparado previamente para mediar tantos saberes e vivências trazidos pela turma. Por isso, alguns educadores consideraram que o SEP é positivo, na medida em que ensina a escrever o nome, conhecer o alfabeto e os números e anima para a continuidade dos estudos, mas, em determinado momento, parece “amarrar” o processo pedagógico. Essa foi uma das considerações feitas pelos educadores ao final da Campanha de Alfabetização no Extremo Sul da Bahia, incluído o período o SEP e do Círculo de Cultura, durante o Seminário de Avaliação e Síntese dos Processos de Alfabetização, realizado nos dias 20 e 21 de novembro de 2017, no escritório Fidel Castro, em Eunápolis.

FIGURA 57 – SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E SÍNTESE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO 20 E 21 DE NOVEMBRO DE 2017, ESCRITÓRIO FIDEL CASTRO, EUNÁPOLIS - BAHIA



FONTE: Autora, 2017.

O que pude constatar a partir da pesquisa observacional é que o SEP foi eficaz ao levar educandos que sequer conseguiam pegar no lápis a aprenderem todas as letras, a escrever o nome próprio e ler palavras e pequenas frases. Isso os motiva a querer continuar os estudos. Outra constatação importante é a de que o planejamento coletivo semanal, com a presença da coordenação e as formações ao longo da Campanha, foi decisivo para o processo formativo dos educadores e o sucesso da Campanha. Isso indica que o MST, ao propor o seu próprio método, precisa ir além dos cadernos de orientação, mas precisa oferecer um material mais diretivo ao educador, assim como garantir um material para o educando, além de instrumentos de acompanhamento e avaliação.

Encerrados os três meses de SEP, deveriam se iniciar imediatamente, como uma continuidade, os Círculos de Cultura. Porém, no Extremo Sul da Bahia, essa passagem teve vários problemas. Houve um intervalo entre o término do SEP e o início dos Círculos por uma série de questões estruturais e também por causa da “panha” (termo regional para colheita) de café. Por outro lado, havia muitas expectativas dos-das educandos-das sobre Círculo de Cultura. A nova rotina do Círculo foi estranhada especialmente pela falta do vídeo, o que, por um lado foi

considerado positivo e, por outro, deixou o processo mais solto, especialmente no período de transição de uma para outra metodologia. Um dos pontos ressaltados pelas/os educadoras-as nessa transição foi o fato da falta dos coordenadores nas reuniões de planejamento. Como positivo, ressaltou-se que ter um material para o Círculo de Cultura contribuiu para a transição. Logo mais adiante apresentarei este material.

Os tempos educativos foram mantidos e ganhou protagonismo o Círculo de Cultura:

QUADRO 3 – CÍRCULO DE CULTURA

Acolhida, motivação e memória da aula anterior.	20 minutos
Círculo de Cultura	1h (ou 1h30min)
Avaliação	10 minutos

FONTE: Autora, 2017.

No período do *Sim, Eu Posso!*, a ênfase estava na apresentação das letras do alfabeto e de como elas se combinam em sílabas para formar palavras e essas pequenas frases. O que é necessário para poder ler e escrever. Mas não é suficiente no horizonte do letramento e muito menos da conscientização freireana, pois acentua apenas o aspecto da decodificação. Aliás, essa é a grande crítica ao SEP. Por isso, é necessária, na perspectiva do MST, a continuidade nos Círculos de Cultura, ampliando e aprofundando o processo de alfabetização para as experiências mais complexas de leitura e escrita e de reflexão e transformação da realidade.

A alfabetização, nos Círculos de Cultura, é entendida “como a ação capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (FREIRE, 2014^a, p. 56). Por isso, no Círculo, o-a educador-a media e motiva as discussões e produções de forma horizontal, em uma relação de troca de saberes, possibilitando que todos ensinem e aprendam mutuamente. O exercício da leitura e da escrita se alicerça no debate das questões centrais presentes nas

formas de produção e reprodução da existência, nas ações do cotidiano, como: trabalho, coletividade, alimentação, saúde, formas de organização comunitária, política, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. Questões essas que estão relacionadas à prática social, buscando intervir e alterar as atuais relações no mundo do trabalho e na vida dos/as educando/as, com a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar os sujeitos em todas as suas dimensões. Isso porque, para superar as relações de opressão e exploração produzidas socialmente e enraizadas culturalmente, é necessário que trabalhadores e trabalhadoras organizem-se coletivamente.

É o que o Pastor Werner Fuchs, em seu texto intitulado *Deus escreve torto sobre linhas retas*, chama de *Ética da Roda de Chimarrão*:

Os meios e métodos precisam ser coerentes com o fim proposto, transmiti-lo, ensaiá-lo, anunciar agora a utopia que nos orienta. Um futuro participativo e igualitário não será construído com uma prática autoritária. Ressurge a necessidade da ética comunitária, pois os sujeitos não estão isolados. O sujeito que age é a comunidade eclesial toda (Santo Domingo, 25). No Sul do Brasil o modelo ético que perpassa a ação pastoral da CPT é a roda de chimarrão. Às vezes apertada em redor de um fogão a lenha, outras vezes esparramada à sombra de eucaliptos, espontânea, ou programada no dia de manifestação na Praça da Matriz, essa roda, nem sempre redonda, mas sempre aberta e hospitaleira, não exclui ninguém. Só fica de fora quem se auto-exclui, quem tem pressa demais para chegar e sair, quem não quer ouvir como de cuia em cuia as diferenças de opinião, experiência e cultura vão sendo trabalhadas, e como a ação necessária e comunitária vai sendo projetada. Onde se aplica essa ética da cuia de chimarrão? (...) Aplica-se na democratização do poder. Essa nova solidariedade dá firmeza para firmar o pé. (FUCHS, p. 3, 1990)

Para que os Círculos cumpram um papel organizativo, mobilizador e conscientizador, possibilitando aos sujeitos o conhecimento das palavras e do mundo, a ação educativa deve ser bem planejada, visando explicitar o fato de que o conhecimento é produzido socialmente, mas negado historicamente às classes oprimidas, que também o produzem. Nesse sentido, os Círculos têm como perspectiva a socialização da riqueza material e imaterial, produzida coletivamente por toda a humanidade, mas que continua concentrada nas mãos de poucos. Ou seja, os Círculos precisam se constituir em espaços educativos diferenciados da educação bancária. Freire relata assim a experiência do Círculo de Cultura:

O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na *Pedagogia do Oprimido*, chamei de “temas de dobradiça” — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B” haveria um tema “A-B”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura. (FREIRE; BETTO, 1985, p. 14-15)

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire sugere que os Círculos se organizem a partir dos temas geradores, como motivadores do desvelamento da realidade para “a plena realização humana: a permanente transformação da realidade para a libertação” (FREIRE, 2014a, p. 130). Segundo ele, os temas geradores permitem às pessoas terem “a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade” (FREIRE, 2014a, p. 133). Dessa forma:

é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem o mundo. (FREIRE, 2014a, p. 134)

O tema gerador é aquele que mobiliza o conhecimento porque se desdobra em outros, promove novas reflexões e ações. A investigação do tema gerador deve levar educador e educandos a pensarem suas formas de atuar sobre a realidade, ou seja, pensar a práxis. É um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, sendo o ponto de partida do processo educativo ou, como se refere a esse processo Paulo Freire, da ação cultural para a liberdade, por isso, a participação no Círculo é baseada na metodologia de investigação, que deve ser

conscientizadora. A conscientização não é só reconhecer a situação, mas preparar para a ação, para a luta contra os obstáculos que dificultam a humanização. Como metodologia de investigação dos temas geradores, Freire (2014) indica, em *Pedagogia do Oprimido*, que os educadores atentem para as seguintes etapas:

Primeira etapa: A definição do tema gerador pode se dar a partir de uma conversa informal do grupo, mediada pelo educador, para falar dos objetivos do Círculo. A partir dessa conversa, o grupo se responsabiliza pela coleta de dados por meio da presença ativa de todos na investigação. Isso pode acontecer através de visitas de campo, com o objetivo de perceber de forma crítica a realidade. Esse processo de investigação já é um processo educativo, uma ação cultural. O educador vai ajudando a delimitar o olhar sobre o tema, a fazer os recortes da realidade e a fazer os registros dessa observação compreensiva. Junto, o grupo deve chegar ao núcleo de contradições que expressam a realidade objetiva.

Segunda etapa: Apreensão do conjunto de contradições e a preparação das codificações. A codificação é a representação (que pode ser desenhada ou fotografada) de uma situação existencial, conhecida pelas pessoas e que nelas elas se reconheçam. Essa codificação deve promover a reflexão do grupo no sentido de descrever a situação, percebendo as possíveis interações entre as partes dessa situação codificada.

Terceira etapa: A descodificação, que é a análise e a reconstrução crítica da situação codificada. Trata-se de um momento da exteriorização da visão de mundo, e promove a percepção da percepção e o conhecimento do conhecimento. Faz surgir uma nova percepção e de um novo conhecimento. Nesse momento, o educador deve ouvir, mas também desafiar e problematizar os educandos.

Quarta etapa: O estudo sistemático e interdisciplinar dos achados, quando os temas devem ser classificados no quadro geral das ciências. A partir daí, cria-se um projeto de redução do tema que possibilitam a constituição de unidades de aprendizagem, em que se aprofunda o tema por meio da leitura de textos. Podem surgir os “temas dobradiça”, que não foram levantados a princípio, mas podem articular o tema proposto a novas reflexões.

Freire sugere, ainda, que essa investigação do tema gerador aconteça na etapa da pós-alfabetização, pois se trata de uma dimensão mais ampla, enquanto na etapa da alfabetização se busquem e investiguem palavras geradoras. Nada impede, porém, do tema gerador ser o núcleo de organização na alfabetização,

quando há “interesse em provocar debates mais a fundo sobre as questões que as palavras geradoras sugerem” (BRANDÃO, 1991, p. 36). Essa observação é importante porque mostra a sua preocupação com o processo de alfabetização não só como processo de conscientização política, mas como domínio da escrita. Em *Educação como Prática para a Liberdade* (FREIRE, 1981), apresenta 5 passos de elaboração e de execução prática do Método:

1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalha.
2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.
3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.
4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.
5. Feitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.⁹⁵

O debate em torno da palavra geradora (passo 4) é “altamente criticizador e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado” (FREIRE, 1981, p. 111). Por isso, Freire faz críticas às cartilhas, não só porque elas trazem palavras “desgarradas de um universo existencial”, mas também porque “pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização” (FREIRE, 1981, p. 111). Além de as cartilhas estarem centradas na leitura dessas “palavras desgarradas”, nelas a escrita é reduzida à cópia. Ao contrário disso, para Freire, ler e escrever são práticas que devem acontecer de forma indissociável desde o início da alfabetização:

Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos. (FREIRE, 1992, p. 36)

⁹⁵ Foi muito importante a participação de Elza, esposa de Freire, nessa elaboração. Em depoimento à Albertina Costa, Elza conta que por causa de sua experiência como alfabetizadora de crianças ficou com a parte metodológica do método: “Realmente me especializei em alfabetização e durante praticamente dez anos eu alfabetizei. Nessa fase, estava alfabetizando por palavração. Eram vinte e oito palavras geradoras do mundo da criança e estavam dando um resultado fabuloso. Então, nós pensamos: e se transferíssemos para o mundo adulto, como seria? (COSTA, 1982, p. 200)

As cartilhas expressam uma visão preconceituosa em relação ao analfabeto como alguém incapaz de dizer a sua palavra porque “é um cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra” (FREIRE, 1992, p. 33). Freire, porém, afirma que o alfabetizando “se insere num processo criador, de que ele é também sujeito” (FREIRE, 1992, p. 33), pois como afirmou em uma das cartas de seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, “Quando aprendemos a ler, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos (FREIRE, 1993, p. 36)”. Porém, na medida em que alfabetização tradicional prioriza a leitura e aparta a escrita, retira as pessoas do processo criador, promovendo uma espécie de silenciamento mesmo em quem está alfabetizado. E, geralmente, essa prevalência do ensino da leitura continua em todos os níveis escolares, levando muitos estudantes a dizerem que não sabem escrever, mesmo nas universidades.

No artigo *O povo diz sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe*, relata e reflete sobre sua experiência nas ilhas⁹⁶ e reforça essa ideia, já no título. Ele explica que:

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e ‘reescrita’ da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução. (FREIRE, 1992, p. 48-49)

Ou seja, a alfabetização crítica e libertadora pressupõe ler e escrever para melhor compreender o mundo e a própria escrita. Ao escrever, o alfabetizando pode fazer uma espécie de releitura da sua própria leitura e refletir sobre o funcionamento da escrita, em um processo de metacognição⁹⁷, assim como registrar aprofundar a sua reflexão sobre a realidade na perspectiva de sua transformação.

⁹⁶ A taxa de alfabetização antes da independência era de 20%, pois no período colonial português a maioria da população estava fora do sistema educativo. Após a independência (1975), Paulo Freire foi convidado para implantar seu método. Entre 1976/80 desenvolveu seu projeto na localidade de Monte Mário, e essa experiência permitiu a implementação do processo em todo o país. Dez anos mais tarde, a taxa de alfabetização de adultos era de 60%. Houve no mesmo período um crescimento de 60% de matrículas no ensino primário (UNESCO, 2008).

⁹⁷ As estratégias cognitivas são aquelas que “regem o comportamento automático e inconsciente (KATO, 1990, p. 102),” a partir de um conjunto de conhecimentos que permitem ações

Nesse artigo, ele descreve parte do material de alfabetização elaborado para esse processo. Uma das lições do *Caderno de Exercício, Praticar para aprender*, está assim organizada:

*Se é praticando que se aprende a nadar.
Se é praticando que se aprende a trabalhar.
É praticando que se aprende a ler e a escrever.
Vamos praticar para aprender
E aprender para praticar melhor.
Vamos ler
Povo
Saúde
Matabala⁹⁸
Rádio
Vamos escrever
O espaço que se segue, em branco, é para o uso dos alfabetizados. Cabe ao educador, aproveitando a própria maneira como o caderno foi concebido, desafiar os educandos a que escrevam o que queiram e o que possam com as palavras sugeridas. (FREIRE, 1992, p. 55)*

Em todo o Caderno, ler e escrever são entendidos como “momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem” (FREIRE, 1992, p. 56). Além disso, se ler a palavra implica em ler o mundo de forma crítica, escrever implica em registrar a passagem pelo mundo e escrevê-lo a partir do ponto de vista individual e de classe de quem escreve. Nesse sentido, somente os oprimidos podem escrever sua própria história, e este é um importante elemento do caráter revolucionário da alfabetização, pois deixam de ser apenas consumidores e passam também a ser produtores da cultura escrita. Carolina de Jesus é um exemplo disso.

Essa indissociabilidade entre ler e escrever é um dos ineditismos do Método Paulo Freire, pois somente a partir da década de 1980, com as discussões em torno da concepção sociointeracionista da linguagem, defendida por vários linguistas, essa questão se tornou essencial nas discussões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. O livro de João Wanderlei Geraldi, *O texto na sala de aula*, lançado em 1984, um dos marcos desse período, aponta as práticas de produção de textos, de leitura

automatizadas. As estratégias metacognitivas dizem respeito à capacidade para refletir sobre o próprio saber, tendo consciência dele e permitindo organizar, planejar, enfim, regular a própria atuação (SOLÉ, 1998, p.69). Para Ângela Kleiman, refletir sobre o conhecimento e controlar os processos cognitivos são passos importantes para a compreensão do funcionamento da linguagem” e à constituição de leitores capazes de associar texto e contexto e assumir um papel mais consciente, “inferindo informações e significados”, e mobilizar estratégias adequadas para a leitura. (KLEIMAN, 2013, p.11-12)

⁹⁸Espécie de batata bastante comum na dieta do povo de São Tomé.

de textos e de análise linguística como unidades básicas e indissociáveis no ensino de língua (GERALDI, 1984), o que inclui a alfabetização. Freire já colocava a produção de textos como eixo da alfabetização em 1967, em seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*.

Em relação ao 2º passo (a escolha das palavras selecionadas do universo vocabular dos alfabetizandos), ela deve reunir 3 critérios: 1º) a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º) as dificuldades fonéticas da língua; 3º a densidade pragmática do sentido” (FREIRE, 1981, p. 113-114). No plano da decodificação, um aspecto que diferencia o método de Freire das cartilhas é o fato de que como as palavras geradoras emergem da prática social, elas apresentam as mais diferentes composições e complexidades, incluindo as chamadas – pelas cartilhas - dificuldades ortográficas. Isso certamente é um avanço, assim como a “ficha da descoberta” (passo 5, em que as famílias silábicas da palavra geradora são apresentadas em conjunto), pois ampliaram as possibilidades de reflexão do alfabetizando sobre o funcionamento do sistema alfabético. Porém, Freire trabalha com a concepção de que a língua é silábica: “É que, através dela (da ficha de descoberta), fazendo a síntese, o homem descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas” (FREIRE, 1981, p. 116). No contexto em que Freire se encontrava, trabalhar com a silabação é coerente, porém, não permitiu ao método avançar no sentido de possibilitar a reflexão sobre o sistema alfabético, e, nesse sentido, o método permaneceu próximo da lógica da alfabetização convencional no que diz respeito ao foco na silabação.

Na década de 1980, os avanços dos estudos da Linguística trouxeram outros elementos para a alfabetização, tais como: as concepções de linguagem subjacentes nas práticas escolares; a variação linguística e suas implicações; o texto como cerne do ensino da língua, no que se refere às suas condições de produção, à sua estruturação, aos gêneros textuais e à sua avaliação; como é o funcionamento do sistema alfabético da língua portuguesa. Isso gerou profundas mudanças na forma de alfabetizar, como veremos.

A linguagem verbal se apresenta nas dimensões oral e escrita. Embora organicamente interligadas, não se manifestam de forma idêntica. A escrita está para representar a fala e não o inverso. Em relação ao funcionamento do sistema alfabético, Carlos Alberto Faraco explica:

A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é alfabética significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). Além disso, a escrita alfabética tem, como princípio geral, a ideia de que cada unidade sonora será representada por uma determinada letra e que cada letra representa uma unidade sonora. Dizer, por outro lado, que o sistema gráfico admite também o princípio da memória etimológica significa dizer que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem. Assim, escrevemos monge com g (e não com j) por ser uma palavra de origem grega; e pajé com j (e não com g) por ser uma palavra de origem tupi. (FARACO, 1994, p. 10)

Isso significa dizer que o sistema alfabético relativiza a relação unidade sonora/letra, pois contém algumas situações arbitrárias. Mas isso é bem diferente da ideia de dificuldade ortográfica da alfabetização presente nas cartilhas. Essa confusão acontece porque muitas pessoas acreditam que a escrita representa a fala, o que levou, inclusive, à criação de métodos fônicos ou fonéticos de alfabetização, o que, efetivamente, não funciona, tendo em vista que há muitas formas de se pronunciar as palavras e até mesmo as letras. A canção *ABC do Sertão*, de Luiz Gonzaga, exemplifica bem essa questão:

Lá no meu sertão pros caboclo lê
 Têm que aprende um outro ABC
 O jota é ji, o éle é lê
 O ésse é si, mas o érre
 Tem nome de rê
 Até o ypsilon lá é pissilone
 O eme é mêm, i o ene é nê
 O efe é fê, o gê chama-se guê
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto ê
 A, bê, cê, dê
 Fê, guê, lê, mêm
 Nê, pê, quê, rê
 Tê, vê e zê
 Atenção que eu vou ensinar o ABC
 A, bê, cê, dê, e
 Fê, guê, agâ, i, ji
 ka, lê, mêm, nê, o
 pê, quê, rê, ci
 Tê, u, vê, xis, pissilone e zê (GONZAÇA, 2013-2018)

Se os nordestinos não se alfabetizam não é por conta desse alfabeto, pois nem gaúchos, nem cariocas, nem curitibanos, nem ninguém fala melhor do que ninguém, mas todos expressamos variedades linguísticas e nenhuma delas é o espelho da escrita. Se as taxas de analfabetismo são grandes na Região Nordeste é

por conta do descaso das políticas públicas a que esta Região está submetida desde a colonização do Brasil.

No caso das palavras, as variações regionais, por exemplo, levam a inúmeras pronúncias, e a neutralidade da grafia em relação à pronúncia é muito vantajosa, pois faz do sistema alfabético:

um sistema uniforme que serve para grafar as muitas variedades da língua, permitindo uma base segura de comunicação entre falantes de variedades diferentes. Se não fosse essa uniformidade, a grafia perderia sua utilidade como sistema de representação da fala. (FARACO, 2001, p. 11)

Além das relações arbitrárias, que exigem que sejam memorizadas as formas ortográficas (a minoria dentro do sistema), o sistema alfabético se organiza em dois tipos de relações, tais como descritas pelo linguista Carlos Alberto Faraco (2001):

Relações biunívocas: situações de regularidade absoluta, em que a letra em posições diferentes representa sempre o mesmo som. Por exemplos, a letra **B** terá sempre o mesmo som em diferentes posições (**B**ATATA, CAB**A**NA, SAMAM**B**AIA); a letra **T** sempre terá o mesmo som (**T**ERRA, AT**E**NTADO, SEM**E**NTE); **LH** (TEL**H**A, TEL**H**ADO), **QU** (**Q**UERO, RE**Q**UEBRO, CO**Q**UE), e assim por diante.

Relações cruzadas: situações de regularidade relativa: uma unidade sonora representa mais de um som (no caso do som nasal, por exemplo, que pode ser representado por “m”, “n”, “til”); uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora (a letra “r” pode representar som fraco ou forte, por exemplo).

Alfabetizar é levar à compreensão do sistema alfabético, e, para isso, o educador precisa organizar o ensino levando em conta essas relações do sistema (regulares, cruzadas e arbitrárias). Dar ênfase às relações regulares pode favorecer a formulação de uma hipótese mais generalizante, mas é necessário que os alfabetizandos estejam vendo, também, palavras que obedecem às outras relações. Da mesma forma, é preciso ampliar a apresentação dos padrões silábicos (a língua portuguesa tem 9 padrões silábicos⁹⁹) para além do padrão consoante+vogal (CV). Aliás, esse é mais um exemplo do caráter alfabético da nossa escrita, pois temos

⁹⁹ São eles: CV (**pa**-to), V (**u**-va), CCV (**gru**-ta), VC (**pa**-ís), CVC (**pas**-ta), VVC (**aus**-tral), CCVC (**brus**-co), CVVC (**pais**), CCVCC (**trens**) (FARACO, 2001, p. 61).

sons representados por dígrafos, ou seja, mais de uma letra representando uma unidade sonora.

Do ponto de vista metodológico, a compreensão do sistema alfabético passa pela reflexão sobre o seu funcionamento. Para que isso aconteça, o educando deve ser estimulado a testar hipóteses, tentar escrever, buscar soluções para registrar o que quer dizer (CAGLIARI, 1998). Para começar, é imprescindível:

- conhecer o alfabeto, as 26 letras, seguindo a ordem alfabética, compreendendo o todo e reconhecendo cada letra;
- identificar e saber os nomes das letras, entendendo que esse nome tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita (as exceções – h, y, w, por exemplo, mas são de uso menos frequente). Nesse sentido, o alfabeto nordestino que chama a letra “g” de “guê” é bastante coerente;
- compreender que as letras desempenham uma função no sistema. Por exemplo, é importante saber que todas as palavras terão pelo menos uma vogal (vogais são **fonemas** – sons - formados pela passagem de ar vinda dos pulmões, que passam livremente pela boca ou pelo nariz, fazendo vibrar as pregas vocais) Elas é que vocalizam as consoantes (con-soante, ou seja, soam com o som de uma vogal, pois se caracteriza pelo fato de o som ser emitido com obstáculos, uma vez que não consegue sair livremente pela boca). Na língua portuguesa existem 5 letras vogais (a, e, i, o, u), mas doze unidades sonoras vogais (contando as fechadas, nasais e abertas).
- as letras possuem diferentes formas gráficas: maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva.
- compreender que não se pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.

A alfabetização, nessa perspectiva de levar o educando a refletir para compreender o funcionamento do sistema alfabético, compreende a sílaba como uma das unidades menores da escrita, ao lado de letras e parte de palavras, mas não o cerne do processo. Por exemplo, um dos temas geradores no MST é ASSENTAMENTO. É uma palavra, que do ponto de vista do método silábico, que parte do princípio de que há sílabas simples e complexas e das chamadas “dificuldades ortográficas”, seria trabalhada apenas mais no final da alfabetização, pois contém, além da relação biunívoca (TA,TO), o dígrafo em -SS, o dígrafo

vocálico (vogais nasais seguidas de “m” ou “n”) em - EN e ainda a questão da separação das sílabas: AS-SEN-TA-MEN-TO. Já na perspectiva da escrita alfabética, essa palavra poderia ser a primeira a ser trabalhada, pois, como afirma Luiz Carlos Cagliari (1995), que para quem está se alfabetizando não existem palavras fáceis ou difíceis, na medida em que:

tudo é igualmente difícil no começo; portanto escrever – peixe, trens ou pata, macaco – apresenta o mesmo grau de dificuldade, em princípio; o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra. Desde que queira fazer isso, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais difíceis do que outras para se a prender a escrever. (CAGLIARI, 1989, p. 48)

A palavra ASSENTAMENTO seria estudada a partir das letras que a compõem, o educador chamando a atenção para o número de letras, as letras que se repetem, o número de vogais e consoantes, o número de letras nas sílabas (especialmente a primeira sílaba “A”), a palavra ASSENTA dentro da palavra ASSENTAMENTO; mesmo sem aprofundar, o educador explicaria a função da ortografia; o educando pode experimentar a relação biunívoca (sílabas -TA, -TO), a relação cruzada (a nasalização a partir da letra “N” em nas sílabas -MEN e -SSEN), e a relação arbitrária (o uso dos dois esses na sílaba -SSEN); pode ver também as diferentes composições de sílabas (CV, CCVC, CVC) e compreender a diferença entre sílaba na oralidade (A-SSEN-TA-MEN-TO) e na convenção escrita (AS-SEN-TA-MEN-TO). Ou seja, a palavra ASSENTAMENTO permite ao educando ver o sistema alfabético funcionando em suas diferentes possibilidades de representação grafema-fonema, a partir do estudo das unidades menores da escrita que são as letras, sílabas, parte de palavras e palavras.

Em 1994, no Caderno de Educação nº 3, *Alfabetização de jovens e adultos: como organizar*, o MST apontava para esse trabalho com o sistema alfabético. Porém, trata-se de romper com um paradigma de alfabetização silábica, bastante arraigado e que, em certa medida, dá segurança ao alfabetizador. Essa segurança começa a ser abalada quando o resultado são educandos que escrevem e a leem apenas palavras simples, muitos soletram, mas não leem, decodificam mas não compreendem. Isso se dá porque o processo de silabação tende a ser trabalhado de forma mecânica, com a memorização das sílabas e também, porque, sendo o português uma língua alfabética, pensar essa língua de forma silábica leva a

situações equivocadas, como pensar que “queijo” se escreve “cejo”, pois seguindo a família silábica a correspondência seria ca-ce(que)-ci(qui)-co-cu). Outra questão é que “Existem fatos fonéticos da fala que nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar.” Por isso, a ideia da família fonêmica acaba sendo restrita para explicar como “acolherar as letras”, conforme dizem os alfabetizandos, especialmente no Paraná. É o caso, por exemplo, da palavra como “tá-xi”, que podem gerar famílias fonêmicas como “tá-ki-si”, “tá-kis”, dependendo de como a palavra é falada. Por isso, na alfabetização o mais próximo da realidade linguística é falar em família de letras, “que são uma realidade da escrita, e relacioná-las com as sílabas, que são uma realidade da fala. Mas essa relação é complexa, não mecânica, não se podendo aplicar uma regra única para todos os casos.” (CAGLIARI, 1998, p. 119) Por isso a silabação, como atividade central da alfabetização, reduz as possibilidades de reflexão do funcionamento do sistema alfabético.

Diante da dificuldade de formar educadores para a compreensão do sistema alfabético e na falta de um material que desse mais do que apenas orientações gerais, os educadores seguiram com suas experiências com a silabação e mais, muitos ficaram perdidos e não fizeram nem uma coisa nem outra. Isso foi sendo percebido pelo Setor de Educação do MST, conforme o acompanhamento que venho fazendo junto ao Movimento, antes mesmo do início desta pesquisa. E, como já foi dito anteriormente, levou o Movimento a adotar o *Sim, Eu Posso!*, em uma tentativa de oferecer um método aos educadores. Mas, como já foi dito também, a própria experiência do Movimento com o Método Paulo Freire gerou um germe de Círculo de Cultura dentro do SEP assim como vem gerando uma novidade no Método Paulo Freire ao trazer para ele o trabalho com o sistema alfabético e não mais com a silabação. E esse processo é bastante coerente com o próprio Método Paulo Freire, pois, conforme Brandão¹⁰⁰:

¹⁰⁰ No início de seu livro *O que é Método Paulo Freire*, Carlos Rodrigues Brandão lembra um trecho do poema cantares, de Antonio Machado, poeta nascido em 1875, em Sevilha. Em 1939, por causa da Guerra Civil Espanhola, ele exilou-se em Colliure, França, onde morreu neste mesmo ano. Os versos a que Brandão faz referência são: caminhante, são tuas pegadas/o caminho e nada mais;/caminhante, não há caminho,/se faz caminho ao andar (MACHADO, 2017).

Nada mais quadrado, companheiro, do que enquadrar o método. Do que pensá-lo como uma forma sobre o que fazer, e não como uma forma de fazer. Nada pior do que pensar: ' o método é assim e deve ser seguido assim. Você lembra da ideia do caminho? Pois é... Desde as primeiras ideias de Paulo Freire e sua equipe da Universidade Federal de Pernambuco, nada precisa ser rígido no método. Ele não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele. Nada é rígido e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender e os princípios gramaticais da língua. Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler-escrever. Fora disso, cada situação é uma situação e coisa alguma é melhor para um círculo de cultura – para a comunidade à qual o círculo se abre – do que aquilo que a sua gente descobre, com o próprio trabalho, que é bom, que amplia o diálogo, que favorece uma leitura correta da língua, que é parte dessa realidade. (BRANDÃO, 1991, p. 68)

No sentido de dar mais um passo no caminho de elaboração de uma metodologia para alfabetização na EJA, constitui-se, em 2017, uma equipe da qual pude participar com educadores da Escola Popular Egídio Brunetto, do Setor da Educação do MST e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio¹⁰¹, para produção de um Caderno dos Círculos de Cultura.

No plano da apropriação da linguagem escrita, os Cadernos foram organizados na perceptiva do trabalho com a oralidade, leitura, escrita e aprofundamento dos conhecimentos sobre o sistema alfabético. As áreas de Matemática, Artes, Ciências também são trabalhadas de forma mais sistemática nos cadernos. Levou-se em consideração para o grau de complexidade e nível de aprofundamento o fato de, ao encerrarem o SEP a maioria dos educandos conhecerem todas as letras e assinarem o nome próprio, mais copiarem do que tentarem escrever com autonomia, estando nos níveis rudimentar (a maioria) e elementar de alfabetização. A partir dessa avaliação, fica mais clara ainda a necessidade da continuidade do processo de alfabetização, caso contrário, além de correr o risco de até mesmo essa capacidade de decodificação ser perdida, os educandos permanecerem no nível do analfabetismo funcional. E o que a Campanha, iniciada com o SEP, tem como horizonte é a alfabetização na

¹⁰¹A Escola Politécnica, localizada em Manguinhos, RJ, foi criada em agosto de 1985. É uma unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)/Ministério da Saúde (MS) responsável pela coordenação e execução de atividades de ensino, pesquisa, informação e comunicação, desenvolvimento tecnológico e cooperação técnica nas áreas de Educação Profissional em Saúde e em C&T e de Iniciação Científica no Ensino Médio (FIOCRUZ, 2018).

perspectiva do letramento que leve à conscientização, no entendimento de Paulo Freire.

Os Cadernos se fundamentam no fato de que os jovens e adultos analfabetos, apesar de não dominarem a escrita, possuem algumas qualidades provenientes justamente do fato de não serem alfabetizados: memória desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo (ENZENBERGER, 1995, p. 45).

Faz parte das experiências de leitura da pessoa analfabeta toda uma tradição oral, composta de causos, trovas, parlendas, histórias de cordel, músicas tocadas nas rádios ou por violeiros, narrativas veiculadas através da televisão, histórias da Bíblia que acompanham os cultos, lendas, canções de ninar, adivinhações, provérbios, fábulas, entre outras. Essa vivência contém informações, experiências, valores e gostos. Trata-se de um arsenal de informações vindas da cultura popular¹⁰². A cultura popular se encontra dispersa no interior da cultura dominante, e, muitas vezes, é confundida com a cultura de massa, produzida para o povo, mas que não tem nele suas raízes. A cultura popular é a expressão dos dominados, formando um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência (CHAUÍ, 2000). E, se é certo que a cultura popular está perpassada por influências vindas principalmente dos meios de comunicação de massa, é inegável que não ocorre simplesmente um processo de assimilação de elementos culturais estranhos à cultura popular, mas a readequação, pela qual o povo traduz os significantes no seu sistema de significados. Uma das principais características da cultura popular é o fato de sua base estar na oralidade, afinal, ela pertence aos estratos mais pobres da população, normalmente excluídos do sistema escolar e da cultura escrita. Por outro lado, é preciso compreender que a oralidade não é um estágio inferior da escrita, mas que formas intermediárias de comunicação gráfica estão presentes em sociedades com ou sem tradição escrita.

¹⁰² Cultura popular não é apenas a que provém das classes populares, mas constitui-se a partir de alguns traços que podem caracterizar uma determinada forma de conhecimento chamado de popular. A ambiguidade, por exemplo, é um desses traços, pois a cultura popular pode conter elementos reacionários assim como elementos progressistas. Ou a heterogeneidade, que permite que elementos de natureza diferentes sejam bricolados.

É a oralidade que, basicamente, organiza as estruturas mentais dos analfabetos¹⁰³. O órgão de recepção do sujeito que não sabe ler é o ouvido e sua cultura é basicamente a acústica. Os recursos utilizados como artifícios de memória são o ritmo, a música, a dança, a repetição, redundâncias, frases feitas, refrões, lugares comuns. Além disso, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes, o que proporciona diferenças substanciais entre uma e outra. Essa literatura oral, produzida pelas classes populares, contém embriões da literatura escrita, de forma que podemos pensar que os primeiros narradores são os antepassados dos escritores. “As pessoas comuns aprendem a ‘se virar’ - e podem ser tão inteligentes, à sua maneira, quanto os filósofos. Mas, em vez de tirarem conclusões lógicas, pensam com coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição, como histórias ou cerimônias” (DARNTON, 2011, p. 85). Nesse sentido, a metáfora é, para as classes populares, uma forma de produção e retenção de informações, uma vez que faz uma ponte entre o pensamento sobre o mundo físico para o campo do mundo não-físico. Por isso, a cultura popular é rica em frases feitas e provérbios que sintetizam em uma forma de ver o mundo. Fábulas e parábolas também fazem parte das narrativas preferidas pelas classes populares. A pessoa analfabeta possui muitos saberes, faz e consome cultura, e, mesmo sendo considerada analfabeta, possui muitos conhecimentos sobre a linguagem escrita e a cultura vinculada à sociedade letrada. No livro “Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina”, Antonio Faundez desenvolve “Teses sobre a educação de adultos e o desenvolvimento”. Uma delas é a de que:

Numa cultura essencialmente de expressão oral, a educação deve levar em consideração os conteúdos, os meios de transmissão da cultura. Não convém, pois, privilegiar a expressão cultural escrita em detrimento da expressão oral. É indispensável comparar e permitir o enriquecimento recíproco das duas expressões. (FAUNDEZ, 1989, p. 74)

Essa concepção se expressa na fundamentação freireana dos Círculos de Cultura e foi eixo na organização dos cadernos.

¹⁰³ A escrita possibilita outras estratégias cognitivas, outras formas de percepção do tempo e do espaço, outras formas de ver e sentir o mundo. Facilita o distanciamento, a análise e a reflexão, a classificação, a ordenação espacial (simbólica).

Outra questão que norteia os Cadernos é a compreensão de que o processo de apropriação do conhecimento se dá pela mediação, do ponto de vista de Vigotski (1988). Os Cadernos se propõem a ser um material escrito que pode contribuir na mediação entre educador-educandos-educando, atuando na *zona de desenvolvimento potencial*, mas nunca poderá substituir o papel desses sujeitos na construção do conhecimento, afinal somente o educador conhece seus educandos e as suas vivências (*nível de desenvolvimento real*) para atuar a partir delas vislumbrando a *zona de desenvolvimento potencial*.

No caso do saber relacionado à alfabetização, Paulo Freire disse que *a leitura de mundo antecede a leitura da escrita* (FREIRE, 1982). Ou seja: mesmo quem não sabe ler e escrever tem muitos conhecimentos, inclusive sobre a própria linguagem escrita. E cada pessoa se relaciona com a escrita de uma forma diferente, dependendo das suas necessidades e oportunidades dentro de uma sociedade letrada. Por isso, o processo de alfabetização é constituído de tempos de aprender e de ensinar bastante distintos para educadores e educandos.

Inicialmente, foi pensado apenas um Caderno, com o tema gerador Agroecologia. Porém, o Caderno foi avaliado pelo coletivo de educadores do Extremo Sul, que consideraram que ele dava um passo muito além do nível de domínio da leitura e da escrita dos educandos saídos do SEP. Por isso, a equipe elaborou um Caderno mais próximo da alfabetização inicial, com o tema gerador História de Vida, mantendo o segundo com o tema gerador Agroecologia. A definição desses temas advém da própria prática social do MST.

Nos Círculos, a partir dos temas a turma vai desdobrando esse tema e se responsabiliza pela coleta de dados por meio da presença ativa de todos na investigação, sendo esta um processo educativo, uma ação cultural. O tema gerador deve levar ao debate das questões centrais presentes nas formas de produção e reprodução da existência, nas ações do cotidiano, como: trabalho, coletividade, alimentação, saúde, formas de organização comunitária, política, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. Questões essas que estão relacionadas à prática social, buscando intervir e alterar as atuais relações no mundo do trabalho e na vida dos/as educando/as, com a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar os sujeitos em todas as suas dimensões. Isso porque, para superar as relações de opressão e exploração produzidas socialmente e enraizadas culturalmente, é necessário que trabalhadores e trabalhadoras se

apropriem da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos socialmente construídos e se organizem coletivamente. O educador vai ajudando a delimitar o olhar sobre os subtemas, a fazer os recortes da realidade e a fazer os registros dessa observação. E todos e todas juntos podem chegar ao núcleo de contradições que expressam a realidade objetiva na perspectiva de sua transformação. Porém, se no período do SEP, o educador seguia passos determinados, os Cadernos são o ponto de partida desse planejamento, pois em cada turma ele acontecerá de uma forma, tendo em vista que as vivências de cada uma irá levando as discussões e propostas para um caminho próprio. Nesse sentido, o planejamento deve ser mais aprofundado, pois cada educador-a vai reconstruindo os próprios Cadernos a partir da sua turma. Além disso, no caso da Campanha de Alfabetização, como o Círculo de Cultura é composto por pessoas que estão dando continuidade ao seu processo de alfabetização, considerou-se a necessidade de se garantir as práticas de oralidade, leitura e escrita, assim como atividades de compreensão do sistema alfabético. Nos cadernos do Círculo de Cultura o que se propõe são atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético, aproveitando esses saberes trazidos do SEP.

O Caderno 1 amplia e traz novas reflexões sobre o funcionamento do sistema alfabético, considerando que os educandos, no SEP, aprenderam todo o alfabeto, a formação de sílabas e palavras e frases. Foi definido o tema Histórias de Vida, dividido em 2 lições: Lição 1: História dos nomes; Lição 2: História do lugar onde vivemos.

As áreas do conhecimento trabalhadas foram Língua Portuguesa Matemática, Música. As atividades de oralidade (debater), leitura, escrita e sistematização do sistema alfabético são distribuídas ao longo do caderno, assim como ouvir (música) e assistir (filme). O coletivo que produziu o material fez a opção de não fazer um caderno específico ao educador, mas construir apenas o caderno do educando com orientações implícitas nas próprias ordens das atividades. Isso porque se considerou a dificuldade dos educadores em fazer com autonomia a leitura de um caderno metodológico e o custo do material. Ao longo do material são usados ícones que indicam essas atividades que serão desenvolvidas, com o intuito de dar autonomia ao educando para seguir as atividades e também evitar longos enunciados.

A seguir algumas páginas do Caderno 1.

 Debater	 Escrever	 Ler	 Alfabeto Móvel	 Matemática	 Filme	 Música
---	--	---	--	--	---	--

Atenção para as figuras de comando desta lição:

LIÇÃO 1. A história dos nomes

O educador vai ler e conversar sobre os objetivos desta lição:

- Conhecer a história dos nomes próprios.
- Compreender a linguagem como expressão cultural.



Dar nome às pessoas é uma prática universal de referência social. Recebemos um nome próprio, que nos identifica no mundo, e um sobrenome, que nos vincula a um grupo social mais restrito, que identificamos como família. E nosso nome diz muita coisa sobre nós, nossa história de vida.

Qual a origem do seu nome? O que o seu nome revela sobre você?

O que seu sobrenome revela sobre a história de sua família?

Como você escolheu o nome de seus filhos?

Que documentos oficializam o nome das pessoas?

Por que há pessoas que não assinam o próprio nome? Que consequências não assinar o nome traz para as pessoas?



Acompanhe a canção.

Nomes se dão às coisas

Nomes se dão

Nomes se dão às pessoas

Nomes se dão

Nomes se dão aos deuses na imensidão do céu

Nomes se dão aos barquinhos na imensidão do mar

Nomes se dão às doenças na imensidão da dor

Nomes se dão às crianças na imensidão do amor (KARNAK, 1997)

Escreva seu nome completo.

Desenhe sua família e escreva o nome das pessoas que fazem parte dela. Use seu caderno. Mostre seu desenho para a companheirada do Círculo de Cultura, contando a história de sua família.

Desafio! Quantas vezes a palavra NOMES aparece na canção?



Monte o seu primeiro nome com as letras do seu alfabeto móvel. Complete o quadro. (Se você tiver mais de um nome, complete as outras colunas).

Escreva seu nome aqui.

Número de letras			
Número de sílabas			
Quais são as vogais			
Quais são as consoantes			

Assinale no quadro as letras que existem no seu nome.

Q	R	C	D	E	F	G	H	I
X	B	S	W	K	L	A	J	P
M	Z	Y	O	N	T	U	V	U

Monte novamente o seu nome usando do alfabeto móvel. Tente descobrir outras palavras com essas letras. Anote em seu caderno as palavras que descobrir e leia para seus colegas.

Junte-se a um-a colega para um montar um montar o nome do outro com as letras do alfabeto móvel. Escreva em seu caderno o nome do seu-sua colega.

Juntem as letras dos nomes de vocês e descubram novas palavras. Anote em seu caderno as palavras que descobrirem. Leiam para os colegas as palavras descobertas.

Vamos fazer acrósticos? Veja exemplos com a palavra nome:

Nalva

Noite

Otávio

Ovo

Maria

Milho

Eliane

Escola

Faça um acróstico com o seu nome. Faça outro com o nome do/a educador/a. E com outras palavras que você quiser!

Vamos ler coletivamente as letras em ordem alfabética:

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

Com a ajuda do/a educador/a, faça a lista em ordem alfabética do nome da companheira do Círculo de Cultura. Use seu caderno.

As pessoas têm nome e sobrenome. Escreva aqui o seu sobrenome.

Complete o quadro: (Se você tiver mais de um sobrenome, complete as outras colunas).

Número de letras			
Número de sílabas			
Quais são as vogais			
Quais são as consoantes			

Leia alguns sobrenomes: PEREIRA, PINHEIRO, OLIVEIRA, CRUZ, MACHADO, PITANGA, LOBO

Circule o sobrenome que é um objeto de cortar lenha.

Sublinhe os sobrenomes que são nomes de árvores que dão frutas.

Faça um X no sobrenome que é o nome de um animal.

Preencha a ficha com suas informações:

nome	
sobrenome	
naturalidade	
nacionalidade	
data de nascimento	
nome do pai	
nome da mãe	

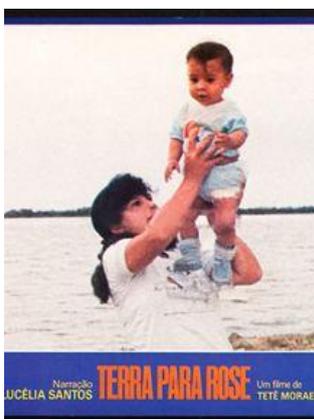
Complete as frases com as vogais que estão faltando:

T__d__s têm um n__m__.
D__p__s d_ n__m__ v__m __ s__br__n__m__.

LIÇÃO 2 A história do lugar onde vivemos

O educador vai ler conversar sobre e os objetivos desta lição:

- Conhecer as origens das famílias do assentamento-acampamento.
- Conhecer a história do assentamento-acampamento.



Vamos assistir ao documentário¹⁰⁴ dirigido por Tetê Moraes, que mostra a luta por terra e pela reforma agrária no Brasil da Nova República. O filme apresenta a participação de diversas mulheres no conflito da fazenda Anoni, que foi ocupada por 1.500 famílias no Rio Grande do Sul. A figura central é Rose, que luta para dar uma vida digna ao seu filho pequeno.

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. São famílias de diferentes regiões que conquistaram a terra por meio da luta e da organização. Localize no mapa o seu Estado de origem e o Estado onde fica seu assentamento. Converse com os/as companheiros/as no Círculo de Cultura sobre as origens de cada um/a.

¹⁰⁴ A lição remete ao vídeo TERRA PARA ROSE, documentário de 1987 retratando a luta pela terra (Fazenda Annoni, Encruzilhada Natalino) (TERRA..., 2017).



Com a ajuda do/a educador/a, faça uma linha do tempo com os principais acontecimentos que marcaram sua trajetória até chegar ao assentamento-acampamento. Use seu caderno. Mostre para a companheirada do Círculo de Cultura a sua linha do tempo.



Monte com seu alfabeto móvel o nome do seu assentamento-acampamento. Escreva o nome aqui:

Complete o quadro com as informações sobre o nome do seu assentamento-acampamento (se for mais de uma palavra, use uma coluna para cada palavra):

Número de letras				
Número de sílabas				
Quais são as vogais				
Quais são as consoantes				

Vamos ler coletivamente as letras em ordem alfabética, completando as letras que faltam.

A - B - C - _ - E - F - _ - H - I - _ - K - L - M - N - O - _ - Q - R - _ - T - _ - V - W - _ X - Y - _

Circule no alfabeto as letras que aparecem no nome do seu assentamento.

Desafio! Que letras se repetem nas palavras ASSENTAMENTO?

Que letras se repetem nas palavras ACAMPAMENTO? _____

Em grupos, vocês vão desenhar como é a organização espacial do assentamento-acampamento. Escrevam o nome dos locais que desenharem. Depois, comparem os desenhos de todos os grupos.



Qual a história do assentamento-acampamento? Como ele se originou? Qual a justificativa para o nome do assentamento-acampamento? Remontem essa história com as lembranças de cada companheiro-a do Círculo de Cultura.

O/A educador/a vai escrever a história do assentamento-acampamento com a ajuda de toda companheirada. Depois de o texto pronto, o/a educador/a irá ler para ver se todos aprovam a versão final.



Coletivamente, montem um alfabeto ilustrado onde cada letra do alfabeto seja representada por algum elemento do assentamento-acampamento. Use seu caderno para anotar as palavras escolhidas e fazer os seus desenhos.



Finalizamos a segunda lição. Que avaliação vocês fazem dela?

- Foi possível conhecer as origens das famílias do assentamento-acampamento? Esse tema trouxe novos conhecimentos? Quais? O tema foi importante? Por quê?

- Todas e todos ajudaram a contar a história do assentamento-acampamento?

- Qual a importância em conhecer a história do assentamento-acampamento?



O Caderno 2 tem como tema gerador a Agroecologia está dividido em 3 lições:

LIÇÃO 1: Agrobiodiversidade

LIÇÃO 2: A importância das sementes

LIÇÃO 3: Alimentação saudável pelo caminho da Agroecologia

A seguir as primeiras páginas do Caderno 2:

LIÇÃO I: AGROBIODIVERSIDADE

Objetivos desta lição são compreender que:

- Toda matéria viva é diversa.
- A monocultura interrompe a cadeia biológica e isso agride todos os indivíduos e espécies.
- A agrobiodiversidade é uma condição para a existência da vida no campo.
- A agrobiodiversidade vem sendo historicamente impactada pelo processo de domesticação das plantas e animais. Assim as modificações promovidas pela Revolução Verde e pela industrialização do campo estão levando à diminuição de espécies e variedades.
- Os impactos na biodiversidade afetam diretamente os camponeses, quilombolas, indígenas.



Comparem as duas imagens a seguir em relação:

- aos tipos de plantas cultivadas;
- ao tipo de vestimenta/proteção usada por quem está trabalhando;
- à forma de trabalho.



Imagem 1



Imagem 2



Pensando na técnica utilizada nas imagens, que diferenças você pode perceber em relação à quantidade de plantas diferenciadas, o formato da plantação, o número de pessoas trabalhando, a presença da água e o uso do agrotóxico?

Agora que já identificamos as diferenças entre as técnicas utilizadas nas imagens que estamos observando, vamos sistematizar o nosso conhecimento sobre as diversas formas de cuidar da terra. Acompanhe a leitura do educador.

Na primeira imagem, vemos uma única plantação até perder de vista. O que isso significa? Significa que ali se cultiva apenas um tipo de planta ou animal. Esse tipo de cultivo recebe o nome de **MONOCULTURA**. Normalmente, a **MONOCULTURA** é praticada em grandes propriedades (**LATIFÚNDIO**), com o objetivo de fazer negócios e acumular dinheiro, por meio da venda para outras cidades distantes e países.

“No latifúndio não há cuidados com a **AGROBIODIVERSIDADE**, com as florestas, nem com os bichos; também não há cuidado com as nascentes d’água e com os rios”.

Você já ouviu falar de **AGROBIODIVERSIDADE**?

AGROBIODIVERSIDADE é a forma de cultivar a terra com diversidade, a fim de se produzir alimentos saudáveis e um maior cuidado com a natureza. Se olharmos para trás, em nossa história, vamos perceber que essa forma de cultivar a terra é utilizada há muito tempo por milhares de famílias camponesas, quilombolas e povos indígenas na produção de alimentos para suas famílias, comunidades e cidades, conservando uma grande variedade de espécies animais e vegetais.

Escolha no texto as palavras que correspondem às seguintes explicações:

- Uma única plantação, de grande extensão onde se cultiva apenas um tipo de planta ou se faz a criação de apenas um tipo de animal.
- Propriedade de grande extensão, geralmente de apenas um proprietário.
- Forma de cultivar a terra com diversidade, a fim de se produzir alimentos saudáveis e um maior cuidado com a natureza.

O SONHO DE ROSE, 10 ANOS DEPOIS.



Relato emocionado e emocionante do reencontro, dez anos depois, da diretora Tetê Moraes com os personagens de seu premiado filme TERRA PARA ROSE (1987). O SONHO DE ROSE acompanha a trajetória de 1500 famílias de agricultores sem terra, que, depois da ocupação de um latifúndio improdutivo, em 1985, conseguiram transformar seus sonhos em realidade. O filme narra os resultados surpreendentes dos assentamentos. E o que terá acontecido com o sonho de Rose? Ganhador de 9 prêmios em festivais nacionais e internacionais.

<https://www.youtube.com/watch?v=xEUDgFXDL88>

Relacionem os conceitos de MONOCULTURA, LATIFÚNDIO E AGROBIODIVERSIDADE com a situação no território em que vocês vivem. Há problemas? Conquistas? Quais as pautas de lutas?



Vamos ler coletivamente as letras em ordem alfabética:

A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

Coloque as letras do seu alfabeto móvel em ordem alfabética.

Numere as palavras em ordem alfabética depois as copie no quadro a seguir nessa ordem.

() MONOCULTURA () LATIFÚNDIO ()
AGROBIODIVERSIDADE

Vamos coletivamente ler e contar o número de letras e bater palmas para cada sílaba das palavras. Anote os resultados.

	Número de letras	Número de sílabas
MONOCULTURA MO-NO-CUL-TU-RA		
LATIFÚNDIO LA-TI-FÚN-DIO		
AGROBIODIVERSIDADE A-GRO-BI-O-DI-VER-SI-DA-DE		

Escolhemos agora algumas famílias silábicas das palavras que acabamos de analisar para lermos juntos:

MA	ME	MI	MO	MU
TA	TE	TI	TO	TU
LA	LE	LI	LO	LU
DA	DE	DI	DO	DU

Em grupos, vamos descobrir novas palavras com as sílabas do quadro. Anote em seu caderno as palavras descobertas e leia para os colegas.

Monte a palavra **AGROBIODIVERSIDADE** com seu alfabeto móvel. Observe que essa palavra é composta por três partes:

AGRO + BIO + DIVERSIDADE

AGRO	campo, cultura
BIO	vida
DIVERSIDADE	conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade; diferenças.

Segundo o Dicionário Aurélio:

BIODIVERSIDADE - existência, numa dada região, de uma grande variedade de espécies de plantas, ou de animais.

Faça uma lista da variedade de plantas e animais que você encontra no território em que vive. Você pode, também, desenhar.

Com seus colegas e a ajuda do-a educador-a, façam um cartaz listando toda a diversidade de vida existente no território em que vocês vivem. Construam, coletivamente, uma frase síntese para ser colocada no cartaz.

O Caderno procura materializar as fases do Método Paulo Freire, mas ele é apenas uma parte dos Círculos de Cultura, que devem ser lugares de leitura, pesquisa, criatividade, reflexão, crítica, convivência em grupo, em coletividade. Para além das atividades propostas nos Cadernos, aquelas indicadas no Círculo, devem estimular as trocas culturais, visando à reflexão e a ampliação dos saberes, a criação de novos textos, de novas descobertas e sínteses, a busca de respostas para os problemas da realidade na ação coletiva; os Círculos devem ser lugares do lúdico, da curiosidade. Se não for assim, os Cadernos se transformam em livros didáticos convencionais.

Os Cadernos sistematizam as fases do Método, partindo do levantamento do universo vocabular do grupo, entendido, nesse caso, de forma ampliada, como o MST (fase 1), da escolha das palavras selecionadas desse universo vocabular (fase 2), da criação de situações existenciais, desafiadoras, codificadas que serão decodificados pelo grupo (fase 3), da elaboração de fichas-roteiro (fase 4) e da elaboração de atividades alfabetizadoras (fase 5). A compreensão do sistema

alfabético se dará pela reflexão da palavra geradora, desmontada e remontada a partir de suas letras, que formam sílabas e outras palavras. O principal material para que os educandos vivenciem esse funcionamento é o alfabeto móvel, um conjunto com todas as letras do alfabeto. A partir desse material é que as atividades foram organizadas e no Caderno elas são o registro do que o educando faz concretamente com o alfabeto móvel. Por isso, nos Cadernos, sempre aparece a ordem: “Monte a palavra com seu alfabeto móvel”. Esse processo traz para o método Paulo Freire os estudos contemporâneos da Linguística, revendo a organização das “fichas da descoberta”, que, originalmente, trabalhavam com a silabação para a “visualização das famílias fonêmicas” (FREIRE, 1981, p. 116). As práticas de leitura e produção de textos também são contempladas em atividades em que o educador lê para os educandos, em que é sugerida a pseudoleitura, nas propostas de tentar escrever (revelando as hipóteses de escrita) e na produção coletiva de textos, em que o educador é o escriba da turma.

No Seminário de Avaliação e Síntese dos Processos de Alfabetização, além do SEP, os Cadernos também foram avaliados. Os educadores consideraram que a falta de uma formação mais aprofundada e dos encontros para planejamento, como aconteceram antes do início do SEP, prejudicaram a compreensão da metodologia dos Círculos. Mas foram unânimes em dizer que os Cadernos são um material muito rico e importante para a continuidade da alfabetização e que a mudança para os Círculos de Cultura foi estimulante para educandos e educadores.

Os educadores também sugeriram que fosse criado um modelo para o planejamento nos Círculos de Cultura, uma vez que há um para o SEP. E essa foi a tarefa do coletivo de alfabetizadores do Paraná, reunido entre os dias 7 e 12 de maio de 2018, na Universidade Federal do Paraná, no Setor Litoral, durante a II Etapa de Formação dos Coletivos Pedagógicos – Educação de Jovens e Adultos. Sendo os Cadernos compreendidos como a sistematização das atividades alfabetizadoras, o coletivo do Paraná propôs o seguinte modelo de planejamento:

Círculo de Cultura	Educador-a: _____
Número encontros: _____	

Acolhida e memória	(descrever atividades)	20 minutos
Construção coletiva dos conhecimentos	Tema gerador: (Questões problematizadoras) Oralidade: Leitura: Escrita: Sistema alfabético: Outras áreas do conhecimento:	1h30 minutos
Avaliação coletiva		10 minutos

Fonte: Autora, 2018

Assim como os demais materiais do Movimento, esse planejamento será discutido pelo coletivo de educadores, assessores, pelo Setor de Educação do MST. Possivelmente receberá críticas e novas sugestões. Será utilizado em alguns contextos, em outros não. Mas é assim que o Movimento constrói suas práticas, na ação-reflexão-ação. O que cabe destacar desse processo todo é que, como a análise dos materiais e o acompanhamento que faço – iniciado antes dessa pesquisa e se prolongará depois dela - mostra que o Movimento não se furta em ousar, em buscar alternativas, em construir coletivamente os processos educativos, enfrentado suas contradições. A cada situação-limite, vem a tarefa de encontrar o inédito-viável. E nesse momento mesmo esse processo continua em construção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos pedagógicos e filosóficos da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assim como a própria práxis do Movimento, encarnam a pedagogia de Paulo Freire. Por isso, antes desta pesquisa de Doutorado e de vivenciar a Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, no extremo sul da Bahia, avaliei, baseada no acompanhamento que faço da Educação de Jovens e Adultos do MST, desde os anos 2000, que a decisão do Movimento em adotar o *Sim, Eu Posso!* (SEP), de certa forma, negava sua histórica vinculação com a pedagogia freireana, tendo em vista o caráter exógeno e mecanicista do método cubano.

No percurso da pesquisa foi emergindo a necessidade de compreender de maneira mais aprofundada essa decisão do Movimento a partir da sua própria constituição e fundamentação pedagógica. A pesquisa bibliográfica aliada à pesquisa de campo evidenciou seu profundo vínculo com a Educação Popular, sendo o MST herdeiro e continuador de uma educação nascida nas resistências de luta pela terra. Desses movimentos, por exemplo, herda as experiências de educação em que o próprio povo em luta criou novos fazeres pedagógicos, como a educação quilombola, anarquista, as chamadas pedagogias da fé, as escolas noturnas para trabalhadores. Atualmente essa luta continua. Porém, mais do que construir a sua própria educação nos espaços deixados pelo Estado, o MST luta para que o Estado cumpra seu dever de oferecer a educação em seus territórios, mas sempre disputando a concepção pedagógica. Dessa forma, nasceram as escolas itinerantes e a presença de escolas municipais e estaduais em assentamentos, e, mais recentemente, a curricularização da Agroecologia como em algumas escolas do Extremo Sul da Bahia. Assim, também, ao mesmo tempo em que o MST assume a alfabetização de jovens e adultos por meio de sua Campanha Nacional, faz parcerias com Secretarias de Educação, como no Ceará e no Maranhão, não só para alfabetizar seus militantes, mas para contribuir na coordenação da alfabetização nos espaços do Estado. Paulo Freire já havia mostrado, em 1964, com o Programa Nacional de Alfabetização e depois, de 1989 a 1991, como Secretário Municipal de Educação em São Paulo, como essa articulação do Estado com os movimentos sociais não só é possível como riquíssima, pois a Educação Popular na escola pública passa a ser um projeto de resistência ao

sistema dentro do próprio sistema. Nesse sentido, pode-se dizer que o MST luta para romper com mais uma cerca: a da educação formal e informal, pois luta por uma educação pública que se fundamente nos princípios da Educação Popular. No plano da utopia, poderíamos pensar que mesmo que a Reforma Agrária Popular se concretizasse hoje, dentro do sistema político e econômico que temos, o MST seguiria em luta pela conquista de territórios do saber enquanto vigesse o sistema excludente do capital e a educação bancária. Ou seja: a luta continuaria pela conquista de uma educação para “além do capital”, o que já está acontecendo na medida em que o Movimento não se furta de entrar no Estado e deixar o Estado entrar nas terras conquistadas a fim de garantir a sua educação emancipatória.

Nesse percurso em que foi se sedimentando o caminho da educação do MST, é inegável a forte influência das igrejas católica e protestante, pela Comissão da Pastoral da Terra e das Comunidades Eclesiais de Base, nas formas de organização do Movimento assim como na constituição de sua pedagogia por meio da palavra vivida. Nos primórdios do Movimento, a presença solidária e ecumênica de padres e pastores (especialmente luteranos) junto ao povo em suas lutas pela terra contribuiu para a constituição do MST e de sua forma de educar. Por exemplo, a mística, uma das principais atividades do MST, tem sua origem nos ritos católicos de simbolização da fé; as marchas seguem a tradição das romarias; as rodas de conversa, que padres, agentes pastorais, religiosos e pastores realizavam para discutir e conscientizar os camponeses sobre a necessidade de eles se organizarem, se mantém como metodologia de organização; o ecumenismo, presente nas primeiras organizações do Movimento, ainda hoje é marca nos acampamentos e assentamentos, como pude comprovar na pesquisa de campo.

Na mesma medida, a pedagogia de Paulo Freire sempre esteve presente como uma das principais referências da pedagogia do MST e também da alfabetização de jovens e adultos, mesmo quando o SEP foi adotado. A pesquisa reforçou essa constatação, pois mostrou que, já nas primeiras discussões sobre os prós e contras em adotar o método cubano, o fiel da balança foi de que forma o método cubano poderia dialogar com os fundamentos de Freire. Pude acompanhar essas ponderações antes mesmo do início desta pesquisa, em conversas informais com educadores do Movimento, no período em que se discutia a viabilidade ou não dessa parceria com Cuba. E, como mostrei nesta tese, o SEP foi se reconfigurando em seus tempos e sua metodologia, e os Círculos de Cultura passaram a compor a

Campanha Nacional de Alfabetização, o que levou o Movimento a recriar o material original de apoio ao educador, incorporar outros materiais alfabetizadores, fazer a formação ampliada dos educadores, incluindo os Círculos de Cultura, estender o tempo de alfabetização de três para oito meses. O próprio nome da Campanha mostra isso: Campanha Nacional de Alfabetização *Sim, Eu Posso!-Círculos de Cultura*, mantendo a referência em Paulo Freire, como já havia sido assumido em 1991, no Caderno 1, um *Grito de liberdade*, onde é feito o relato da experiência de alfabetização do Projeto Alfabetização do MST, em Pelotas (RS), tendo Freire, inclusive, participado da abertura daquela Campanha.

Recuperar esse percurso da Educação Popular foi importante também para entender o que é uma campanha de alfabetização no âmbito do MST (como um momento de mística para a inserção de jovens e adultos no processo de educação) e no âmbito do Estado (como um evento pontual, compensatório). E também para compreender de que forma o MST, nas franjas desse processo histórico de políticas de governos ao invés de políticas públicas, assim como os movimentos dos quais é herdeiro, vem fazendo e refazendo a alfabetização dos jovens, dos adultos e dos idosos, praticando e reinventado a Educação Popular.

Ao acompanhar o processo de formação dos educadores e o desenvolvimento da Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos do MST, *Sim, Eu Posso!-Círculos de Cultura*, pude entender essa decisão político-pedagógica a partir das categorias da totalidade e da contradição. Da totalidade, tendo em vista que o MST faz da Campanha um momento de formação do conjunto de seus militantes em torno da questão do direito à alfabetização e à educação dos jovens e adultos Sem Terra; da contradição, porque, mesmo sendo um método baseado na decodificação e na memorização, mesmo estabelecendo protocolos de prescrição e acompanhamento bem fechados, o SEP foi incorporando elementos freireanos, ao ponto de trazer para dentro de si os Círculos de Cultura; ao mesmo tempo, esse processo contribuiu para que o próprio método Paulo Freire fosse se resignificando. E mais: dialeticamente, a Campanha - e as contradições que ela carrega - está levando o Movimento a discutir a construção de seu próprio método (vou continuar acompanhando esse processo), fundamentado nos Círculos de Cultura, incorporando os estudos mais recentes da Linguística e mantendo aspectos positivos do SEP. Dessa experiência talvez nasça um material de alfabetização que possa ser referência para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fase 1, nos

espaços formais de educação. Esse processo é bastante interessante, uma vez que a EJA se institucionalizou na escola formal muito tempo depois que movimentos sociais, comunidades, igrejas, enfim, a Educação Popular, já a promovia em espaços e tempos não escolares. Ou seja: há muito ainda por se estudar nas ricas experiências de alfabetização da Educação Popular. Para isso, porém, Secretarias de Educação e Universidades teriam que se entender não apenas como demandadoras de cursos, materiais e afins baseados no modelo da educação formal, mas olhar os ineditismos das práticas construídas na Educação Popular como quem, como disse Guimarães Rosa, “de repente, aprende” (ROSA, 2006, p. 89) com os movimentos sociais. Isso se mostrou possível nas experiências como o Pronera, em que o MST foi parceiro na concepção e ações e também nas parcerias entre Secretarias de Educação do Maranhão e de Fortaleza, sendo o MST chamado para coordenar a campanha de alfabetização. Outro aspecto a ser destacado é que as reflexões demandadas por esse material permitiriam acompanhar como as/os docentes das escolas formais, muitos carentes de formação política, assumiriam – ou não – a pedagogia de Paulo Freire, pois será necessária uma formação para além das questões metodológicas, pautada na formação do educador como um sujeito político que está a serviço da construção de uma outra sociedade. Uma formação que pudesse conscientizar o educador enquanto sujeito humanista e revolucionário, que se compromete com o pensamento filosófico crítico, com a humanização e com a construção coletiva do saber.

A experiência de Cuba mostrou como a erradicação do analfabetismo foi possível porque, no processo revolucionário, o país todo se transformou em um ambiente alfabetizador, e o povo tomou para si o compromisso de alfabetizar. A alfabetização do povo pelo próprio povo aconteceu tendo em vista o intenso movimento político, cultural e pedagógico que o processo revolucionário promoveu para a conquista coletiva da linguagem escrita. Porém, há que se pensar que, se é possível, em um tempo razoavelmente curto, fazer formações que permitam a quem nunca alfabetizou se apropriar de “passos” metodológicos, o tempo para formação política e o comprometimento com a causa do povo não é algo que aconteça de forma nem rápida nem pontual. Nesse sentido, pode-se considerar que as formações de professores das escolas regulares, que, muitas vezes, focam em sugestões metodológicas, abstraindo delas os pressupostos teóricos que revelam a finalidade da educação, mesmo que fundamentadas nas mais recentes discussões

da Linguística Aplicada e da Psicologia da Aprendizagem sobre como alfabetizar, ao deixar de lado a discussão sobre a conscientização, cerne do Método Paulo Freire, despolitizam o professor e sua prática alfabetizadora e levam a uma alfabetização conservadora.

Também por isso é importante conhecer e aprender com as alternativas construídas pela Educação Popular, recuperando a sua história, percebendo as possibilidades apontadas por ela. E o MST, como herdeiro dessa educação feita pelo povo, não só dá continuidade, mas recria essas experiências construídas às margens do descaso e de concepções equivocadas das políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Além disso, vivencia um processo revolucionário na medida em que sua luta não é apenas pela conquista da terra, mas é por uma sociedade justa, solidária e mais humana, onde todos possam se alfabetizar e dar continuidade aos seus estudos. Nesse processo, a identidade Sem Terra se mantém depois da conquista da terra. E mesmo quem é urbano, mas entende que se o campo não planta a cidade não come e que é necessário lutar contra o agronegócio e a favor da Reforma Agrária Popular, pode se alinhar às lutas dos Sem Terra.

A educação é central para as conquistas do Movimento. Não se trata de qualquer educação, mas de uma educação que conscientize e liberte o oprimido e o próprio opressor. E mais: que liberte o opressor que habita o oprimido, sem o que o Sem Terra, ao conquistar seu pedaço de chão, tende a se transformar em um minilatifundiário e a terra conquistada em um bem econômico e não social. É pela educação que as consciências podem ser mudadas, e estar no Movimento é estar vivenciando em todas as suas práticas e formas de organização a pedagogia forjada nas lutas sociais pela terra, na Educação Popular, na pedagogia de Paulo Freire. É um processo educativo porque a consciência de classe surge diante das crises no enfrentamento das classes de interesses antagônicos, e a educação conscientizadora pode levar a superar o individualismo gerado pela concorrência por adquirir mercadorias (a competição, e com ela o enfraquecimento da classe e a perda da solidariedade) para uma sociedade justa e solidária, calcada no coletivo, ou seja, uma sociedade que não seja hegemônica pelo capital e sim pelo trabalho, que se construa sob a autogestão dos meios de produção, tendo como princípio a Democracia na sua radicalidade. A consciência se autodeterminando seria ela o seu próprio sujeito histórico, uma vez que a mercadoria não seria mais alienante, não

mais objeto de consumo e venda, mas ela própria o fruto do trabalho humano que o reconhece como produto de seu trabalho (MARX e ENGLES, 2007).

Dessa forma, seguindo Marx, Engels e Freire, a educação libertadora só pode ser assim chamada se leva à conscientização de classe, considerando o educando como sujeito da educação (nunca o objeto dela), que se desenvolve, se educa, se constrói pela interação. Por isso, o processo de conscientização apresenta-se como resultado do esforço coletivo. A educação problematizadora, crítica, é fruto de uma educação dialogal e ativa, fundada sobre a criatividade, que estimula a ação, a reflexão, a transformação. Diferente de um processo individual de conscientização, a educação libertadora de Freire se fundamenta em processos epistemológicos coletivos e na construção de um novo modelo de ser humano e sociedade. Uma afirmação de Paulo Freire que quase virou um ditado popular resume essa questão: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014a, p. 110). A questão é reconhecermos criticamente que mundo nos mediatiza e que mundo projetamos coletivamente. Como um movimento social, o MST congrega os desejos individuais da conquista da terra a um projeto político coletivo de Reforma Agrária Popular, e mais, de um outro sistema para além do capitalismo.

Diante dessa complexa organização que é o MST, mais do que tratar a adoção do *Sim, Eu Posso!* como um desvio da pedagogia freireana, a pesquisa me levou a considerar o contexto histórico, político, cultural e pedagógico do MST no qual o método cubano foi adotado. Pude comprovar a hipótese oriunda da minha ação-percepção como militante e professora: a de que, no MST, os fundamentos e a metodologia de Paulo Freire se fortalecem e se recriam e estão gestando novas possibilidades metodológicas na perspectiva freireana da ação cultural para a liberdade. Essa é uma constatação que dá esperança e fortalece, pois nos faz presenciar a construção do *inédito viável* na alfabetização de jovens e adultos, mesmo em tempos em que parece que retrocederemos nas políticas públicas voltadas para o povo.

A decisão de adotar o *Sim, Eu Posso!* provocou uma série de discussões dentro do próprio Movimento (pude acompanhar durante a pesquisa essa discussão em diferentes níveis, junto ao Setor Nacional de Educação, coordenação regional, dirigentes locais, educadores e educandos) e fora dele, especialmente por algumas universidades parceiras. Isso porque se trata de uma metodologia bastante

engessada em passos a serem seguidos por um monitor e que quase reduz a alfabetização ao seu nível de decodificação. Porém, o que a pesquisa mostrou é que o SEP ganhou outros contornos quando foi assumido pelo MST, exatamente pela trajetória freireana do Movimento e pelo fato de o MST, enquanto sujeito pedagógico, imprimir outras dimensões ao processo de alfabetização. Nessa análise, é importante não perder de vista que o Setor Nacional da Educação sempre enfatizou que o SEP é uma Campanha (não é nem o método nem a política de alfabetização do Movimento), uma forma de mobilizar a sua base para a alfabetização de jovens e adultos, um momento de mística para alavancar o processo inicial de alfabetização. Mesmo que o SEP se apresente como uma metodologia de alfabetização baseada em um processo de transferência do código em situações criadas artificialmente para isso e que demandaria um executor do pacote pré-estabelecido, esse pacote caiu nas mãos de educadores formados no Movimento e com profundo enraizamento na pedagogia emancipadora de Paulo Freire. Trata-se, antes de tudo, de um educador progressista, que, nas palavras de Freire, “sonha é mesmo com a transformação radical da sociedade burguesa numa sociedade socialista” (FREIRE; BETTO, 1985, p. 45).

Um educador que supera as condições concretas de sua formação precária, assim como da precariedade das condições nas quais seu trabalho acontece. Os educadores do MST aprenderam bem a lição de “participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência-feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história” (FREIRE, 2001, p.16). De acordo com Miguel Arroyo, no MST “(...) foi sendo elaborada essa concepção de educação, baseada em leituras da educação apreendidas de Paulo Freire pelo coletivo de educadores e em leituras dos processos que acontecem nas vivências da opressão e da libertação dos oprimidos” (ARROYO, 2012, p. 25). Dentre os elementos positivos trazidos pelo próprio SEP está o fato de ele mostrar a necessidade de se garantir uma formação inicial e continuada ao educador, e que isso é possível e essencial às pessoas que nunca alfabetizaram, mas têm o desejo e o compromisso político de alfabetizar. Vale ressaltar que as-os alfabetizadores populares, muitas vezes, são voluntários e muitos têm apenas a escolarização fundamental. Porém, por meio da fala das-dos educadores da Campanha, entrevistados durante a pesquisa, pude constatar que demonstram conhecer os princípios filosóficos e pedagógicos do MST e sua origem

nos fundamentos de Paulo Freire. Fruto disso, já trazem superado o preconceito contra o analfabeto e compreendem o analfabetismo como fruto da sociedade de classes. Trazem isso de suas experiências pessoais e como militantes, por terem um projeto de sociedade e lutar por ele, o que faz com que as ações do Movimento na educação ganhem organicidade, continuidade e força. E a pedagogia da libertação freireana opera na construção desse projeto de um novo ser humano para a uma sociedade não hegemônica pelo capital.

Essa nova sociedade tem como princípio e fim o trabalho na perspectiva da emancipação do trabalhador. Isso pode se dar na medida em que o trabalho possa se reconstruir integralmente enquanto sujeito-coletivo, superando o dualismo entre aquele que pensa e aquele que executa. Nesse sentido, pude acompanhar como o Movimento investe na Agroecologia como possibilidade de revalorizar os saberes tradicionais e recolocar na mão do camponês a autonomia do seu trabalho. A Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, onde fiz a pesquisa, é um exemplo desse processo, assim como o material produzido para os Círculos de Cultura, dentro da Campanha Nacional de Alfabetização.

Essas construções e reconstruções promovem rupturas e continuidades e podem fundar um novo arquétipo de ser social e ser político, não mais cindido, mas que se completa enquanto construtor de uma nova cultura, superando a dicotomia entre a linguagem erudita e popular, moldando-se um novo conceito de gênero, reinventando-se a política como legitimadora do poder. Garantem-se e ampliam-se os espaços de liberdade, superando os limites de uma sociedade disciplinar, centrada na vigilância e punição, por consciência e autodisciplina dos corpos surgidos da ampliação da liberdade e da consciência. A pedagogia da libertação, da autonomia, é a expressão desses novos arquétipos, porque pensa que para uma nova linguagem se necessita a construção de um novo projeto não só de sociedade e Estado, mas, sobretudo, de ser humano, nem calcado no individualismo absoluto nem no coletivo absoluto. Essa vivência ampla dos-das militantes será a base para sua ação e engajamento como alfabetizadores-as.

Outro elemento importante do SEP a ser destacado é que ele possui instrumentos de acompanhamento das turmas e planejamento coletivo sistemático e oferece um material simples que orienta o passo a passo do método. Por outro lado, o Setor de Educação percebeu que a centralização do SEP nas vídeo-aulas e em atividades de cópia e ditado precisa da metodologia dos Círculos de Cultura para

que o processo possa se configurar na perspectiva emancipadora que a alfabetização possui para o Movimento. O MST sabia dessa contradição ao adotar o método, por isso, sempre afirmou que o SEP promove a mobilização e funciona como um momento inicial de formação de educadores populares assim como dá segurança para os alfabetizandos, pois educadores e educandos podem controlar o processo de ensino-aprendizagem seguindo os passos que reproduzem. Mas, por conta da pedagogia do próprio Movimento, ambos vão superando o SEP e construindo um outro método, na perspectiva do *inérito viável*, levando educadores e educadoras, na medida em que “aplicam” o método, a se sentirem tolhidos por ele, sentindo necessidade de maior interação, mais tempo para o diálogo e troca de experiências. Ou seja: vai emergindo a necessidade de uma prática freireana dentro do SEP. Pude constatar esse processo na pesquisa de campo, quando acompanhei a criação de materiais pedagógicos com o objetivo de romper as atividades repetitivas do SEP e criar espaços de interação e reflexão. O papel originalmente pensado para o educador, de apenas ligar e desligar a TV e orientar as atividades da cartilha do SEP, cumprindo assim o tempo de aula, foi se transformando. Em relação à apropriação do sistema de escrita, pude constatar que o SEP foi eficaz ao levar a maior parte de educandos que sequer conseguiam pegar no lápis a aprenderem todas as letras, a escrever o nome próprio e ler palavras e pequenas frases, o que os motiva a continuar os estudos.

A experiência com o *Sim, Eu Posso!* trouxe ao Movimento o aprendizado de que é necessário apresentar aos educadores populares, de forma objetiva, uma sequência didática, configurada em um material de alfabetização ao educador e ao educando, que permita superar o mecanicismo das cópias e ditados, das repetições de sílabas, da formação de palavras e frases descontextualizadas. Mostrou, também, a necessidade do planejamento pedagógico coletivo e sistemático em todo o processo, assim como a importância dos instrumentos de acompanhamento e avaliação. Por outro lado, para ser emancipador, esse material precisa estar na perspectiva freireana do diálogo e da conscientização e garantir que o próprio processo de compreender o funcionamento do sistema alfabético seja reflexivo e dialógico e não baseado na silabação e na memorização.

Pude constatar, também, que as práticas pedagógicas do MST trazem possibilidades para a construção da escola emancipadora não só para os camponeses e camponesas, mas para crianças, jovens, adultos e idosos

trabalhadores urbanos, nos espaços informais e formais de educação. E a universidade tem um importante papel nesse sentido, pois, ao pesquisar essas práticas, aprende e também contribui revelando contradições e equívocos que muitas vezes estão nelas. Porém, para que isso se configure, é necessário que as pessoas que vivem na cidade e são escolarizadas, muitas vezes formadas a partir da visão de mundo da classe dominante, se disponham a mergulhar e se aliar com a totalidade das expressões humanas que estão codificadas no universo cultural dos oprimidos. Trata-se de aprender a despojar-se de pré e pós-conceitos para se inserir e deixar se envolver dialogicamente no contexto das classes trabalhadoras. Uma postura de quem tem o ser humano como centralidade de todo seu esforço reflexivo, buscando aprender não apenas com os escritos clássicos, mas também com o convívio e as lições dos homens e das mulheres de um mundo diverso do seu. Paulo Freire é um exemplo desse tipo de educador, pois voltou sua sensibilidade para as pessoas pobres que o cercavam, afirmando que uma prática educativa coerente precisa esforçar-se para desvelar a cultura das classes populares. Além disso, aliou a sensibilidade humanista ao compromisso acadêmico e político com a transformação social. E configurou esse compromisso na metodologia dos Círculos de Cultura, nos quais a concepção de mundo dos oprimidos e a visão de mundo dos intelectuais revolucionários se entrelaçam para produzir uma nova cultura. Nesse sentido, tanto os intelectuais como os trabalhadores são modificados, sendo os educadores aqueles que conduzem o processo de aprendizagem por meio do diálogo e promovem a superação dos níveis de consciência de ambos.

Esta pesquisa, que partiu das minhas vivências com a alfabetização de jovens e adultos no MST, confrontada com a adoção do *Sim, Eu Posso!*, me levou à constatação afirmativa de minha tese, posto que a alfabetização de jovens e adultos no MST, mesmo com a adoção do método cubano *Sim, Eu Posso!*, continua dialogando com a pedagogia libertadora de Paulo Freire e estão em construção novas possibilidades metodológicas dentro do escopo freireano. Comprova-se isso com o fato de que o próprio método cubano foi, aos poucos, ele próprio se modificando, quando articulado interna e dialeticamente com os fundamentos freireanos que perpassam todo o Movimento. Foi se criando o que poderia ser chamado de um “terceiro” método, anunciado no próprio nome da Campanha Nacional de Alfabetização: *Sim, Eu Posso! – Círculos de Cultura*. Porém, diferente da ideia de serem dois momentos do processo, esse “novo” método, na perspectiva

do *inédito viável*, pode se configurar como a superação do *Sim, Eu Posso!* e a ressignificação dos Círculos de Cultura. Além disso, reforçou em mim a certeza de que as ações na alfabetização de jovens e adultos, se não forem compreendidas dentro de um programa de educação que expresse um outro projeto de país, se configurarão em apenas mais uma campanha, exaurida em si mesma.

Por isso, na perspectiva atual, de uma educação que serve aos interesses de um projeto neoliberal, vejo nos movimentos sociais uma possibilidade de construir uma educação contra-hegemônica que pode inspirar ações – individuais e coletivas – de resistência em espaços da educação formal, na perspectiva de que enquanto não pudermos fazer a educação libertadora na sociedade justa e solidária pela qual lutamos, possamos construir ensaios dessa sociedade em espaços educacionais onde possamos vivenciar essa sociedade sonhada. Para isso, é necessário que o intenso movimento de construções e reconstruções pedagógicas que acontecem nesse caldo de informações, concepções, contradições onde se dá a alfabetização de jovens e adultos no MST esteja sendo pesquisado e registrado, pois contém ressignificações importantes da pedagogia freireana, fundamentada na ideia de que “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 1983, p. 46).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABICALIL, Carlos. (Org.). **Sistema Nacional de Educação**: Legislação Educacional Brasileira. Brasília: MEC, 2014. (Caderno de Legislação). Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/component/k2/477>. Acesso em: 29 mar. 2015.

AÇÃO EDUCATIVA. 2017. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/antigo/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004473-ipm-e-acao-educativa-mostram-evolucao-do-alfabetismo-funcional-na-ultima-decada>. Acesso em: 29 maio 2017.

AGÊNCIA BRASIL, 2016. **Menos de 1% das propriedades agrícolas detém quase metade da área rural no país**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-11/menos-de-1-das-propriedades-agricolas-detem-quase-metade-da-area-rural> Acesso em: 12 nov 2107. -27-dos-brasileiros-e-desafios-sao-grandes.html. Acesso em: 12 jul. 2017.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALVES, J. E. D.; BARROS, L. F. W.; CAVENAGHI, S. A dinâmica das filiações religiosas no Brasil entre 2000 e 2010: diversificação e processo de mudança de hegemonia. **REVER - Revista de Estudos da Religião**, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/14570>. Acesso em: 5 ago. 2017.

ARQUIVO NACIONAL. **Memórias reveladas**. Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2009. Disponível em: <http://www.memoriasreveladas.gov.br/index.php/exposicoes/100-na-teia-do-regime-militar-o-sni-e-os-orgaos-de-informacao-e-repressao-no-brasil-1964-1985> Acesso em 05 jan. 2019.

ARROYO, M. G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular).

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSIS, M. **Fuga do hospício e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15ª ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARBOSA, M. C. Escravos letrados: uma página (quase) esquecida. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, E-compós, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009. Disponível em: www.e-compos.org.br. Acesso em: 13 ago. 2017.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular**: a teoria e prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

BEISIEGEL, C. de R. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. R. **Brás. Est. Pedagog.**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BETTO. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos,19).

BOEMER. L. A. P. **O Letramento no Método “Sim, Eu Posso” no contexto do MST em Santa Catarina: um estudo no Assentamento São José, Município de Campos Novos/Sc**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Florianópolis, 2011.

BOFF, Leonardo. **Novas fronteiras da Igreja**: o futuro de um povo a caminho. Campinas: Verus, 2004.

BOGO, A. **Arquiteto de Sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BOGO, A. **O pedagogo da esperança e da liberdade**. 2013. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=347> Acesso em: 04/08/2017

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba/PR: CRV, 2013.

BOSI, A. Colônia, culto e cultura. In: **Dialética da Colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRAIT, B. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. do R. Gregolin e Baronas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 6, março de 2006.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRANDÃO. C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO. C. R. **A Educação Popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRANDÃO. C. R. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

BRASIL. **Lei de Terras, de 1859**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto-lei n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais". Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º segmento do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.3, de 15 de junho de 2010**. Institui as diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coletânea de Textos da Conferência Nacional de Educação 2014**: tema central e colóquios. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/component/k2/477>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares em Ação para a EJA**. Brasília, 1999.

BRASIL, 1971. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Lei de Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13 005, 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 10/09/2017

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Seção 1, Edição Extra, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado.** 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Articulação Social. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae.2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL DE FATO. **Temer suspende Programa Nacional ao Combate ao Analfabetismo.** 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/08/29/temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL DE FATO. **Expressão popular, uma editora construída pelos movimentos sociais.** 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/03/expressao-popular-uma-editora-construida-pelos-movimentos-sociais/>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRIGHENTE; MESQUIDA. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora.** Pro-Posições | v. 27, n. 1 (79) | p. 155-177 | jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf> Acesso em: 15/12/2019.

CADERNO DE FORMAÇÃO, n.3: alfabetização de jovens e adultos. São Paulo, 1994. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(3\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(3).pdf) Acesso em: 17 out. 2017.

CADERNO DE FORMAÇÃO, n.8: o papel da igreja no movimento popular, 1985. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-08-o-papel-da-igreja-no-movimento-popular>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CADERNO DE FORMAÇÃO nº 38: método de trabalho de base e organização popular, 2009. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20%20-20M%C3%A9todo%20de%20trabalho%20de%20base%2015out09.PDF>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Pedagogia do movimento sem-terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

CALDART, R.; KOLLING, E. **Paulo Freire**: um educador do povo. São Paulo: ANCA, 2002.

CALDART, I. B. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALLADO, A. **Quarup**. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora Record. 1996 (1ª ed. 1967).

CAMPANHA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO. **Todos e todas sem terra estudando**. 2007.

Disponível:<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Campanha%20Nacional%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CAPUTO, Anderson. **Origem e história da dívida pública no Brasil até 1963**. In: Dívida Pública: a experiência brasileira. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial, 2009. Disponível em:

http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/375694/Parte%201_1.pdf
Acesso 23 abr 2016.

CÁRITAS BRASILEIRA. Organismo da CNB. 2013. Disponível em:
<http://caritas.org.br/monocultura-do-eucalipto-causa-danos-ao-extremo-sul-da-bahia/709>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CARTA ENCÍCLICA. 1963. Disponível em:
http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html. Acesso em: 04 out. 2017.

CARTA ENCÍCLICA. 1979. Disponível em:
http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html. Acesso em: 31 out. 2017.

CARTA do VI Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. 2016. Disponível em:

https://www.unir.br/noticias_arquivos/20900_carta_do_vi_seminario_nacional_das_licenciaturas_em_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

CARTA PASTORAL. 1971. **Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social**. Disponível em:

<http://www.prelaziasaofelixdoaraguaia.org.br/dompedro/01CartaPastoralDomPedro>. Acesso em: 12 set. 2017.

CARTA de apoio ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3, 2018. **Anais...**2018. Disponível em:<http://adufms.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Carta-de-Apoio-%C3%A0-UFMS-2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

CARTA MAIOR. **Método cubano de alfabetização transforma a realidade do povo cearense**. 2017. Disponível em:
<http://cartamaior.com.br/?/editoria/politica/metodo-cubano-de-alfabetizacao-transforma-a-realidade-do-povo-cearense/4/34276>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CASTELL, S; LUKE, A. MACLENNAN. "On defining literacy". In: CASTELL, S. LUKE, A.; EGAN, K. (eds.). **Literacy, Society and Schooling**: A reader. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

CENTRO DE ESTUDOS E CULTURAS DO MUNDO RURAL. 2012. Disponível em:
<http://www.cecmundorural.com.br/?p=618>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CHAGAS, Paulo Victor. **Dorothy Stang dedicou vida a trabalhar entre "os pobres mais pobres"**. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-02/dorothy-stang-dedicou-vida-trabalhar-entre-os-pobres-mais-pobres>. Acesso em: 20 maio 2017.

CHAUÍ Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, S. M. **A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciência e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP, 1996. Disponível em:
http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_perspectiva_historico_cultural.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.

COELHO, Maria José; ROTTA, Vera. **Caravanas da Anistia**: o Brasil pede perdão. Brasília, DF: Ministério da Justiça. Florianópolis: Comunicação. Estudos e Consultoria, 2012.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. 2010. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/missao>. Acesso em: 30 maio 2018.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. 2017. **Massacres no campo**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/romarias>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. 2012. **Comissão da CNBB presta homenagens a Dom Ladislau Biernaski**. Disponível em:

<http://www.cnbb.org.br/comissao-da-cnbb-presta-homenagens-a-dom-ladislau-biernaski/>

Acesso em: 05 jan. 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. 1980. Disponível em: <https://pstrindade.files.wordpress.com/2015/01/cnbb-doc-17-igreja-e-problemas-da-terra.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CONSTITUIÇÕES do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2008. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=97174>.

Acesso em: 07 ago. 2017.

CONTREIRA, L. **Quando as vidas se cruzam**. 2018.

Disponível: <https://www.paulinas.org.br/editora/?system=paginas&action=read&id=4864>. Acesso em 10 set. 2018.

CORTELLA, M. S.; TARSO, P. de. Memória: entrevista de Paulo Freire. **Teoria e Debate**, n.17, jan./fev./mar. 1992. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-paulo-freire>.

Acesso em: 30 jun. 2015.

COSTA, Albertina et al. **Memórias das Mulheres do Exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O Golpe na Educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos**: e outros episódios da história cultural francesa. São Paulo: Graal, 2011.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

DEL PRIORE, M. **Uma história da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DE MORAIS, Fernanda Correa et al. Alfabetização Agroecológica Ambientalista e o Laboratório de Educação e Política Ambiental – Oca/ESALQ/USP. **Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 12, n. 1, July 2017. ISSN 2236-7934. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/22338>. Acesso em: 04 jan. 2017.

DI PIERRO, M. C. **Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil**: uma análise de dados da pesquisa nacional de Educação na reforma agrária. 29ª Reunião da ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br> Acesso 05/12/2017

DÍAZ, L. I. R. **Yo Sí Puedo**: un programa para poner fin al analfabetismo. Cuba/La Habana: Ediciones Abril. 2005.

DÍAZ, L. I. R. **La alfabetización por rádio y televisión**. Disponível em: <http://www.yosipuedo.com.ar/art-leonela.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DIOCESE DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2012. **Dom Ladislau Biernaski**. Disponível em: <http://www.diocesespj.org.br/diocese/dom-ladislau-biernaski> Acesso em: 05 jan. 2019.

DOCUMENTOS REVELADOS. **7 Memórias das ligas camponesas (1955-1964)**. 18 jul. 2016. Disponível em: <https://www.documentosrevelados.com.br/geral/memoria-das-ligas-camponesas-1955-1964/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

DOM; RAVEL. **Você também é responsável**. Letra de música. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/dom-e-ravel/voce-tambem-e-responsavel.html>. Acesso em: 19 maio. 2017.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

ECU RED. **Programa cubano de alfabetización "Yo si Puedo**. 2015. Disponível em: https://www.ecured.cu/Programa_cubano_de_Alfabetizaci%C3%B3n_Yo_S%C3%AD_Puedo. Acesso em: 15 mar. 2018.

ENCICLOPÉDIA LATINO-AMERICANA. São Paulo: Boitempo, 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume33_1_encontro_nacional_de_alfabetizacao_e_cultura_popular.pdf, Acesso em: 28 ago. 2017.

ENTREVISTA. Entrevista de Stédile, concedida à Revista Piauí, em 15 de junho de 2007. 2007. Disponível em: <http://www.revistapiaui.com.br/upload/MSTStedile.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ENZENBERGER, H. M. **Mediocridade e loucura e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1995.

EXTREMO SUL BAHIA. 2018. Imagem. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=extremo+sul+bahia&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjY7aHx1J7aAhXEI5AKHTZ9BDcQ_AUICygC&biw=1180&bih=503#imgcr=3hMkUsVsRTx7EM: Acesso em: 02 abr. 2018.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1994.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FAUNDEZ, Antônio. **Oralidade e escrita**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1923-1988**. Campinas, Autores Associados, 1996.

FÁVERO, O. **De pé no chão também se aprende a ler**. s/d. Disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>. Acesso em: 05 jul. 2017.

FÁVERO, O. (Org.). **Uma pedagogia da participação popular**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIDEL Soldado de Las Ideas. **Primeira declaração de Havana**. Havana, Cuba: Universidade das Ciências Informáticas (UCI), 2016. Disponível em: <http://www.fidelcastro.cu/pt-pt/imagen/primeira-declaracao-de-havana>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FILHO. A. Q. M. **O uso do método de alfabetização “Sim, Eu Posso” pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, UFSJ, São João Del-Rei, 2011.

FIOCRUZ. **Campo Virtual**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2018. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=taxonomy/term/440>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos, Unicamp**, v.19,1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel>. Acesso em: 17 out. 2017.

FONTES; E. de O; SILVA, S. C. B de M. Desigualdades regionais no extremo sul da Bahia: desafios e oportunidade2005. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 2005. **Anais...**São Paulo, Universidade de São Paulo, mar. 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaregional/13.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

FORUM INTERNACIONAL DEMOCRACIA E COOPERAÇÃO. 2012. Disponível em: <http://www.democraciaycooperacion.net/contenidos-sitio-web/portugues/fidc-370/redes-e-organizacoes/article/conselho-de-educacao-de-adultos-da>. Acesso em: 15 abr. 2017.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: In: HAGUETTE, T.M.T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra. 1996.
- FREIRE, P. **Entrevista**, 1997.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MZQtP-7Ezbw> Acesso em 15 dez. 2017
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Á Sombra desta Mangueira**. 5. ed. edição. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e terra, 2014b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FUCHS, W. **Organizar o imprevisível?** Uma avaliação metodológica da luta popular contra Itaipu. Mimeo, mar., 1990

FUCHS, W. Deus escreve torto sobre linhas retas: Ética e poder como eixos móveis na história e no futuro da CPT. In: **Perspectivas do Campo e inserção da CPT**. Porto Alegre, CPT, 1996.

FUCHS, W. **Entrevista**. 2017.

Disponível: <https://soundcloud.com/user-104864008/pastor-fuchs/s-IBKvW>. Acesso em: 08 out. 2017.

FUENTE, A. **Sim, eu posso acabar com o analfabetismo**. 19 jan. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/11/economia/1484157646_626884.html. Acesso em: 15 nov. 2017.

GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. SÃO Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs); et al. **Paulo Freire, anistiado político brasileiro** / organizadores Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça . -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire ; Brasília : Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.

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

GARCÍA, L. D.; MAZZEU, F. J. C.; POROLONICZAK, J. A. Contribución al análisis del método cubano de alfabetización de jóvenes y adultos 'yo, sí puedo' bajo el enfoque histórico-cultural. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2517-2537, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9207>. Acesso: 15 dez. 2017.

GASPAR, L. **Línguas indígenas no Brasil**. 2011. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=832:linguas-indigenas-no-brasil&catid=47:letra-l Acesso em: 12 abr. 2017.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERMANO, J. W. **Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GERTZ, R. E. Os luteranos no Brasil. **Revista História Regional**, 2005. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional38.pdf. Acesso em: 11 ago. 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.

GLOBO, 2017. **Analfabetismo ainda atinge 27% dos brasileiros e desafios são grandes**. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/02/analfabetismo-ainda-atinge-27-dos-brasileiros-e-desafios-sao-grandes.html> Acesso 21 set. 2017.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler: 1961 - 64: uma escola democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GONDRA, J. G. José Ricardo Pires de Almeida. In: BRITTO, J. de M.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). **Dicionário dos educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. p. 643-647.

GONZAGA, L. **O ABC do sertão**. 2013-2018.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47079/>. Acesso em: 18 abr. 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GREIN, M. I. Depoimento. **Rev. Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 123-138, jan./jun. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Vi&Gu/Downloads/9202-33928-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

GRITO de liberdade. **Educar é libertar**, v.21, n. 2, set. 1991. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Grito%20de%20Liberdade%20-%20Alfabetizacao.pdf> . Acesso em: 23 set. 2017.

HADDAD, S. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local**. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18 In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf Acesso em: 09 dez. 2017.

IBGE. **Senso Agropecuário 2006**. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/>. Acesso em: 06 ago. 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

IBGE. **Dados históricos dos censos. Estimativas da População - 1550-1870**. 2018. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550_1870.shtm. Acesso em: 05 set. 2018.

IBGE. Metodologia do Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. (Série Relatórios Metodológicos, 25) Disponível em: <<http://goo.gl/UvIwF>. Acesso em: jun. 2012. [com adaptações]. In: IBGE. **Memória. Sínteses históricas: históricos dos censos**. 2018. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em: 04 abr. 2018.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados**. 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>. Acesso em: 10 dez. 2017.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional: estudo especial sobre alfabetismo e o mundo do trabalho**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>. Acesso em: 21 nov. 2017.

INAF. **Pesquisa gera conhecimento: o conhecimento transforma**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 15 jul. 2018.

INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 28 maio. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **O que é grilagem?** 2009. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/oqueegrilagem>. Acesso em: 12 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 20 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Pronera. Educação na reforma agrária**. 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 10 set. 2017.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – Ipardes. **Indicadores Econômicos**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2015.

INSTITUTO PAULO FREIRE. 2018. Disponível em:
<http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 02 dez. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 2017. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx> . Acesso em: 15 mar. 2017.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo** - diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2015.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 2 out. 1991. Disponível em:
<https://news.google.com/newspapers?nid=0qX8s2k1IRwC&dat=19911010&printsec=frontpage&hl=pt-BR>. Acesso em: 04 maio 2018.

KADT de, E. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2007. (Coleção educação para todos).

KARNAK. Nome se dão às coisas. Letra de música. Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/karnak/223084>. Acesso em 23 maio 2017.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes Editores. 15. ed. 2013.

KLEIMAN, Ângela, **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (ORG). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 1).

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 22ª edição, 1991.

KREUTZHTTP, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Rev. Bras. Educ.**, 2000, n.15, pp.159-176. Disponível em:www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10. Acesso em: 20 jun. 2017.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LA VIA COMPESINA. 2017. Disponível em:<https://viacampesina.org/en/who-are-we/>. Acesso em: 20 out. 2017.

LAMRANI, S. **Cuba ou a globalização da solidariedade: o internacionalismo humanitário**. 2013. Disponível em:
<https://operamundi.uol.com.br/opiniao/29161/cuba-ou-a-globalizacao-da-solidariedade-o-internacionalismo-humanitario>. Acesso em: 23 out. 2017.

LANG, CHRIS. **Brasil: a Stora Enso e a Aracruz planejam a maior planta de celulose do mundo.** 2003. Disponível em: <https://wrm.org.uy/pt/artigos-do-boletim-do-wrm/secao1/brasil-a-stora-enso-e-a-aracruz-planejam-a-maior-planta-de-celulose-do-mundo/> Acesso em: 20 out. 2017.

LOPES, M. **Caminhos para casa.** 22 nov. 2017. Blog. Disponível em: <http://outraspalavras.net/maurolopes/2017/11/22/igreja-e-marxismo-os-passos-de-um-novo-dialogo/> Acesso em: 23 nov. 2017.

LÖWY, M. **A Guerra dos Deuses – religião e política na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2000.

LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

MACHADO, A. **Cantares.** 2017. Disponível em: <http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MACHADO, M. M. A atualidade do pensamento de Paulo Freire. In.: **Boletim do Programa Salto série Brasil Alfabetizado em movimento**, 2004, Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 15 dez. 2017.

MACIEL, J. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. **Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abr./jun., Recife, 1963.

MANGGINI, T. R. T. **A campanha de alfabetização e a estratégia política do MST.** Monografia (Especialização em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Educação de Jovens e Adultos, 2009.

MARTÍ, J. **Obras Completas.** Centro de Estudios Marianos; Karisma Digital, 2001. (Edição Eletrônica). Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150115031418/Vol21.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MARTINEZ, P. **Heróis Vencidos.** São Paulo: Contexto, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2012. p. 40, 41.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MELGAREJO, L. Alunos continuam tendo aulas em escola itinerante de acampamento do MST em nova Santa Rita. Fotografia. 2009. In: ROSETO, L. **MST descumpre decisão do Ministério e mantém escolas itinerantes**. 2009. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1072617-5598,00-MST+DESCUMPRE+DECISAO+DO+MINISTERIO+PUBLICO+E+MANTEM+ESCOLAS+ITINERANTES.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEMÓRIAS DA DITADURA. s/d. Vlado Educação – Instituto Vladimir Herzog. **Origens do golpe**. <http://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe/index.html> Acesso em 12 dez. 2108.

MENDONÇA, J. M. N.; SOUZA, J. U. (org). **Paraná Insurgente: história e lutas sociais – séculos XVIII ao XXI**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

MESQUIDA. P. **Hegemonia Norte-Americana e educação protestante no Brasil Juiz de Forts**. EDITEO, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEZZOMO, F. A. **A cruz e a política: leituras do pastor e político Gernote Kirinus. História UNISINOS**, set/dez 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5437>. Acesso em: 09 jul. 2017.

MOCELLIN, R. **Pelados X Peludos: o massacre dos xucros**. Curitiba: Site, 2015.

MOLINA, M.C., HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3., 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68577>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MONIZ, E. **Canudos: a luta pela terra**. São Paulo: Centro editorial Latino-Americano, 1981.

MORAES, J. D. de. **Educação anarquista no Brasil da Primeira República**. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Jose_Damiro_de_Morais_artigo.pdf. Acesso em: 24 jun. 2017.

MORAIS, A. G. **O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética num contexto de letramento**. Congresso Atual de Práticas Educativas, 3, 2001. **Anais... CONAPE – Congresso Atual de Práticas Educativas, 2001 – Internacional, Recife, 2001**. Disponível em: <http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/morais-a-g-alfabetizacao-em-uma-perspectiva-de-letramento-in-iii-conape-congresso-atual-de-praticas-educativas-2001-recife-anais-do-iii-conape-congresso-atual-de-praticas-educativas-2001/>. Acesso em 29 set. 2017.

MORAIS, C. C. **Posse e usos da cultura escrita e difusão da escola de Portugal ao Ultramar, Vila e Termo de São João del-Rei, Minas Gerais (1750-1850)**. 2009. Tese (Doutorado). Disponível em: <http://pct.capes.gov.br/teses/2009/32001010043P1/TES.PDF>. Acesso em: 31 ago. 2017.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, M. do R. L. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, vol. III, nº 5, septiembre-febrero, 2009. Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87917052005> Acesso em: 10 mar. 2017.

MOURA, D. C. **Por trás das letras: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Pernambuco, 2007.

MOVIMENTO brasileiro de alfabetização. 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasileiro_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 abr. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Falece a pedagoga cubana, criadora do programa de alfabetização "Sim, eu posso"**. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/01/21/falece-a-pedagoga-cubana-criadora-do-programa-de-alfabetizacao-sim-eu-posso.html> . Acesso em: 12 jun. 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Campanha Nacional de Alfabetização no MST**. São Paulo: 2007a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Carta do V Congresso Nacional**. Brasília: 2007b.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Um território livre de analfabetismo**. Disponível em: http://www.mst.org.br/mst/jornal_pagina.php?ed=70&cd=5414. Acesso em: 10 dez. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Construindo o caminho**. São Paulo, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Guia Metodológico:** método de alfabetização Sim, Eu Posso! – Círculo de Cultura. Bahia, 2016-2017, impresso.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Caderno de Educação, n. 1. Sempre é tempo de aprender. São Paulo, 2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Caderno de Educação, nº 8: Princípios da Educação no MST. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. CADERNO de Educação, nº11: Sempre é tempo de aprender. São Paulo: 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Caderno de Formação nº 38: Método de trabalho de base e organização popular”, Setor de Formação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009. Disponível em:<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20%20-20M%C3%A9todo%20de%20trabalho%20de%20base%2015out09.PDF>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Caderno de Educação. Dossiê MST escola. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. Veranópolis, RS, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A luta do acompanhamento encruzilhada natalino.** 2014a. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino.html> Acesso. Acesso em: 3 ago. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A terra e sua função social.** 2014b. Disponível em:<http://www.mst.org.br/nossa-historia/88-93>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Método cubano pretende zerar o analfabetismo em 11 áreas do MST.** 2017c. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/01/23/metodo-cubano-de-alfabetizacao-pretende-zerar-o-analfabetismo-em-11-areas-do-mst-na-bahia.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Após alfabetizar cerca 07 mil pessoas, “Sim, Eu posso!” será ampliado para outros municípios.** 2017d. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/02/13/apos-alfabetizar-10-mil-pessoas-sim-eu-posso-sera-ampliado-para-outras-municipios.html> Acesso em: 02 mar. 2017

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Jamais percam sua fé revolucionária, diz Para Francisco aos movimentos populares.** 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/07/12/jamais-percam-sua-fe-revolucionaria-diz-papa-francisco-aos-movimentos-populares.html>. Acesso em> 10 dez. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Memória dos encontros realizados na construção dos complexos de estudo**. Curitiba: MST, 2013a.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Surge o MST**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86/>. Acesso em: 17 out. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Há 40 anos nasce a Comissão Pastoral da Terra**. 2015. <http://www.mst.org.br/2015/06/08/ha-40-anos-nascia-a-cpt.html>. Acesso em: 30 maio 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A educação do MST**. 2009. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2009/10/08/a-educacao-do-mst.html>. Acesso em: Acesso 05/11; 2017

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Eu posso ler e escrever. Sim, eu posso mais**. 2017d <http://www.mst.org.br/2017/02/06/sim-eu-posso-ler-e-escrever-sim-eu-posso-mais.html>. Acesso EM: 21 fev. 2018.

MOVIMENTO MUNDIAL PELAS FLORESTAS TROPICAIS. Brasil: a Stora Enso e a Aracruz planejam a maior planta de celulose do mundo. **Boletim 67**, 8 fev. 2003. Disponível em: <http://wrm.org.uy/pt/artigos-do-boletim-do-wrm/secao1/brasil-a-stora-enso-e-a-aracruz-planejam-a-maior-planta-de-celulose-do-mundo/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MÜLLER, V. M. P. **Campanha de Alfabetização Cubana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1994.

NATGEO. **Descoberta pode ajudar a decifrar antigo código inca**, 2018. Disponível em: <https://www.natgeo.pt/historia/descoberta-pode-ajudar-decifrar-antigo-codigo-inca>. Acesso 20 nov. 2018

NOTA de apoio aos cursos de licenciaturas em educação do campo. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/12/nota-de-apoio-cursos-de-lic-ed-campo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, M. K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. In: **Educação de jovens e adultos, parâmetros curriculares em ação**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

OLIVEIRA, S. **Quando a educação derruba barreiras**. 2017. Disponível em: <http://revistasentido.com/quando-a-educacao-derruba-barreiras/> Acesso 4/08/2017. Acesso em: 4 ago. 2017.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 5 ed. Campinas (SP): Unicamp, 1998.

OXFAM BRASIL, 2017. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. Disponível em:

[https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio A distancia que nos une.pdf](https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf) Acesso 12 nov. 2017.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de adultos**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, V. (Org.) **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PAIVA, V. (Org.). **Educação Popular e Educação de Adultos**: Contribuição à História da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PALMAR, A. **Pastor Werner Fuchs**: uma biografia construída numa práxis política-religiosa. 2016. Disponível em: <https://www.documentosrevelados.com.br/imprensa-clandestina/participacao-de-religiosos/pastor-werner-fuchs-uma-biografia-construida-numa-praxis-politica-religiosa/>. Acesso em: 28 maio 2017.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo, 2001.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Paraná Alfabetizado**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>. Acesso em: 13 jul. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. **Programa Paraná Alfabetizado**. 2009. Disponível em: <http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br/paranaalfabetizado/arquivos/File/Apresentacao%20Parana%20AlfabetizadoMetas2007-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 29 mar. 2016.

PASQUIM, F. R. **Antonio da Silva Jardim (1860-1891) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. Scielo Books, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

PAULO Freire e MST - **Somente pela luta teremos a Libertação**. 1997. Disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=qQUtkvjNhSQ> .Aceso em : 2 fev. 2016.

PEREIRA, I. A. **A oralidade letrada de lideranças não-escolarizadas**. Tese (Doutorado) - IEL – UNICAMP, 1998.

PEREIRA, Nizan. **Nacionalidade Brasileira**: entrevistas. Curitiba/PR: Imprensa Oficial, 2010.

PINHO, A. Governo Temer suspende programa nacional de combate ao analfabetismo. **Folha Uol**, 28 ago. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1807683-governo-temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo.shtml> Acesso em: 18/05/2017 Acesso em: 18 maio. 2017.

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2013/10/facsimile.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PINTO, Zé. **Pra soletrar a liberdade**. 2002. Disponível em: <http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=SPELLING261&ng=p&sc=1&th=49&se=0>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PLATÃO. F. **Cartas, o primeiro Alcibíades**. Tradução Carlos Alberto Nunes. 2. ed. Belém: EDUFA, 2007.

PNAD. População Residente do Paraná por faixa etária. 2008. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 24 fev. 2016.

PNAD. População Residente do Paraná por faixa etária. 2009. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 24 fev. 2016.

PNAD. População Residente do Paraná por faixa etária. 2012. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 24 fev. 2016.

PNAD. População Residente do Paraná por faixa etária. 2013. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 24 fev. 2016.

PNAD. População Residente do Paraná por faixa etária. 2016. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 24 fev. 2016.

PNUD. **Desenvolvimento humano e IDH**. 2018. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 02 mar. 2018.

PNUD. **Relatório anual 2012**. Disponível em: https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relato_rio_anual_web. Acesso em 02 mar. 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. 1992. Centro de Informação e Documentação Científica. **Pastoral da terra**. Disponível em: http://www.pucsp.br/cedic/colecoes/pastoral_da_terra.html. Acesso em: 10 ago. 2017.

PRADO, Luiz Ricardo. **A Conferência de Medellín**: um momento de reflexão do Vaticano II à luz da realidade vivida na América Latina. Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural. 2012. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(150\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(150).pdf). Acesso em: 24 ago. 2017.

PROJETO de alfabetização. **Guia metodológico de alfabetização “Sim, Eu Posso!”** Etapa, 2017. (Apostila)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto**. Prado (BA), 2014. Impresso.

PRONERA. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 02 dez. 2017.

PRONERA. **Carta da III Jornada Uiversitaria em Defesa da Reforma Agrária UFS/UFES, 2017**. Disponível em: <http://pronera.ced.ufsc.br/%20Acesso%2029/11/2017/>. Acesso em: 29 nov. 2017.

PULSAR Brasil. **Programa de educação na reforma agrária traz avanços, mas não atende todos os assentamentos**. jun. 2015. Disponível em: <http://brasil.agenciapulsar.org/mais/politica/brasil-mais/programa-de-educacao-na-reforma-agraria-traz-avancos-mas-nao-atende-todos-os-assentamentos/>. Acesso em: 04 maio. 2018.

QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL. **Campanha Nacional de Alfabetização**. 2008. **Caderno, n.1**, maio 2008. p. 64. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20EJA%20-%20Questao%20Agraria%20no%20Brasil,%20MST,%202008.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

REDE BRASIL ATUAL. **Temer afronta constituição e suspende programa de combate ao analfabetismo**. 2017. Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/09/suspensao-do-programa-de-combate-ao-analfabetismo-confronta-a-constituicao-2662.html>. Acesso em: 12 nov. 2107.

REFORMA AGRÁRIA. **Biblioteca Digital**. 2013.

Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 10 dez. 2017.

RELATÓRIO GLOBAL SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Brasília: UNESCO, 2010.

REVISTA CIÊNCIA ILUSTRADA. Jan/Fev/ 1983. **Itaipu, a oitava maravilha do mundo**: a obra, a natureza e o debate. São Paulo: Editora Abril, 1983.

REVISTA FÓRUM. **Temer suspende programa nacional de combate ao analfabetismo**. 20 ago. 2016. Disponível em:

<http://www.revistaforum.com.br/2016/08/28/temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo/>. Acesso em: 18 maio 2017.

REVISTA PIAUÍ, São Paulo: Editora Abril, nº 124, jan 2017

RIBEIRO, D. (org). **Projeto de Alfabetização**. Guia Metodológico do Método de Alfabetização “Sim, Eu Posso” Etapa II. Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Extremo Sul da Bahia), Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto; Projeto de Assentamentos Agroecológicos II. Bahia: ESALQ - USP, 2016/2017.

RIBEIRO, V; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 49-70, 2002.

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa junto a jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papirus, 1999.

RIBEIRO, V. M. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC/SEF, 1997.

RIBEIRO, V. M. M. **Ensinar ou aprender**: Emília Ferreiro e a alfabetização. São Paulo: Papirus, 1993.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. 182 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

RODRIGUES, E. **Nacionalismo & cultura social, 1913-1922.** Rio de Janeiro: Laemmert, 1972.

RODRIGUEZ, S. **Inventamos ou erramos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSCOCHE, L. F. O anarquismo da Colônia Cecília: uma jornada do sonho a desilusão. **Revista de Geografia**, UFPE, v. 28, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.academia.edu/12013265/O_ANARQUISMO_DA_COL%C3%94NIA_CEC%C3%8DLIA_UMA_JORNADA_DO_SONHO_A_DESILUS%C3%83O. Acesso em: 31 ago. 2017.

SACHWEB, M. da S. **As intervenções educacionais na região do Contestado.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000. <https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/mestrado-e-doutorado/teses-e-dissertacoes/> Acesso 10/09/2018.

SADER, Emir. **Sem perder a ternura: pequeno livro de pensamentos de Che Guevara.** Rio de Janeiro: Recor, 1999.

SALES, R.; SARAIVA, A. **Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos.** In: GLOBO, 25 nov. 2016. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4787959/brasil-tem-129-milhoes-de-analfabetos-aponta-pnad> . Acesso em: 12 jul. 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2015.

SANTOS, A. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, P. J; GONÇALVES, S. R.; MATTOS; V. M. **Educação e Lutas de Classe.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SAVIANI, D. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira.** 2005. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, em 25 ago. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 17 ago. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SESI-UNESCO. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SILVA, W. T. da. Esquerda Católica Brasileira. **Revista Nures**, v.7, n.18, maio/ago. 2011. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/nures/article/viewFile/5692/4013>. Acesso em: 09 set. 2017.

SIM, Eu Posso. Um programa para acabar com o analfabetismo. Cartilha, s.d.

SKIDMORE, T. E. **Uma história do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: MASAGÃO, V. R. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação educativa, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social**. 3. ed. São Paulo, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um estudo em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Alfabetização: a 'ressignificação' do conceito. **Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB**, n. 16, jul. 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed Editora, 6. Ed. 1998

SOUZA, A. I. (org). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001

SOUZA, L. A. G. de. As várias faces da Igreja Católica. **Estud. Av.**, v.18, n.52. São Paulo, set./dec. 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300007&lng=en. Acesso em: 04 out. 2017.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STÉDILE, J. P.; MANÇANO, B. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, J. P. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Mercado aberto, 1997.

STÉDILE, J. P. (Org). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

TAVARES, Elaine. **Simón Rodríguez: plantador de uma Nova América.** 2013. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/noticia/simon-rodriguez-plantador-de-uma-nova-america> Acesso em: 21 de out. de 2017

TERRA PARA ROSE. **Documentário de 1987 retratando a luta pela terra - Fazenda Annoni, Encruzilhada Natalino.** 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ZlqjK4K1-0>. Acesso em: 10 dez. 2017.

TIEPOLO, E. V. et al. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e método.** São Paulo: Expressão Popular, 2017. v. 1.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. **Adultos não-alfabetizados. O Averso do Averso.** São Paulo, Pontes Editores, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TVPUC. Última entrevista com Paulo Freire. 17 abr. 1997. Disponível em: www.forumeja.org.br. Acesso em: 04 jul. 2017.

UNESCO. **Literacy Prize winners announced.** 2006. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=33384&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 10 abr. 2018.

UNESCO. **Declaração Dos Direitos Humanos Universais.** 1948. Disponível em: <http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html>. Acesso em: 13 dez. 2015.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, 2008.

UNESCO. Informe 175 EX9, **Estudio sobre La eficacia y La viabilidad del método de alfabetización “Yo sí Puedo”.** Consejo Ejecutivo EX. In: REUNIÓN PARÍS, 175. **Anais...** París, 25 ago. 2006.

UNESCO. **Preparação das informações nacionais sobre a situação de aprendizagem no Sistema de educação de adultos em São Tomé e Príncipe.** 2008. Disponível em: https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/National_Reports/Africa/Africa/Sao_Tom_-et-Principe.pdf Acesso em: 10 jan. 2019.

VALOR ECONÔMICO, 2016. **Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos, aponta Pnad.** Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/4787959/brasil-tem-129-milhoes-de-analfabetos-aponta-pnad> Acesso em 11 abr 2107.

VANDERLINDE, T. CAPA: o jeito luterano de atuar com os pequenos agricultores no Sul do Brasil. **Revista Estudos Teológicos**, v. 46, n. 2, p. 143-162, 2006 http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos. Acesso em: 05 maio 2017.

VARGAS, M. **Por um Brasil sem analfabetismo**.

Disponível em: http://www.mst.org.br/mst/jornal_pagina.php?ed=37&cd=2968. Acesso em: 05 maio 2017.

VARGAS, M. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: elementos de uma prática do MST. 2008 Mimeo.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILLALTA, L. C. **O Que se Fala e o Que se Lê**: Língua, Instrução e Leitura. In: *História da Vida Privada No Brasil I: Cotidiano e Vida Privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras/, 2002.

VILLALTA, L. C. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.