

LEYLI ABDALA PIRES BOEMER

O LETRAMENTO NO MÉTODO “SIM, EU POSSO” NO CONTEXTO  
DO MST EM SANTA CATARINA: UM ESTUDO NO ASSENTA-  
MENTO SÃO JOSÉ, MUNICÍPIO DE CAMPOS NOVOS/SC

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Centro de Ciências da Educação, Univer-  
sidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Valeska Nahas Guimarães, Dra.  
Co-orientadora: Profa. Célia Regina Vendramini, Dra.

Florianópolis  
2011

Catlogação na fonte elaborada pela biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina

A ficha catalográfica é confeccionada pela Biblioteca Central.

Tamanho: 7cm x 12 cm

Fonte: Times New Roman 9,5

Maiores informações em:

<http://www.bu.ufsc.br/design/Catalogacao.html>

LEYLI ABDALA PIRES BOEMER

**O LETRAMENTO NO MÉTODO “SIM, EU POSSO” NO CON-  
TEXTO DO MST EM SANTA CATARINA: UM ESTUDO NO AS-  
SENTAMENTO SÃO JOSÉ, MUNICÍPIO DE CAMPOS NO-  
VOS/SC**

Essa Dissertação de Mestrado foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, março de 2011

---

Profa. Célia Regina Vendramini, Dra.  
Coordenadora do PPGE e Co-orientadora

---

Profa. Valeska Nahas Guimarães, Dra.  
Orientadora

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Valeska Nahas Guimarães (Orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dra. Célia Regina Vendramini (Coorientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC)

---

Prof. Dra. Maria Isabel Serrão (Membro)  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC)

---

Prof. Dra. Helana Célia de Abreu Freitas  
(Membro)  
Universidade de Brasília (UNB)

---

Prof. Dr. Valcionir Corrêa (Suplente)  
Universidade de São José (USJ)

Às minhas mães Izanete  
Abdala (*In memoriam*) e  
Nazira Abdala (*in memo-  
riam*)

Ao meu filho do coração,  
Renan Augusto Beccara  
(*In memoriam*)

Ao meu marido Luiz Na-  
zareno Boemer e filhas  
Luisa Boemer, Julia Bo-  
emer e Renaly Beccara,  
filha do coração.



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Nahas Guimarães pela presença constante em minha vida pessoal e acadêmica, seja nos momentos de alegria, tristeza e conquistas, pelo carinho e dedicação, e pelas salutares contribuições quanto à orientação e credibilidade nas minhas possibilidades frente ao curso e a escrita desta dissertação.

À minha co-orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vendramini, pelo carinho e pelas ricas contribuições frente aos meus avanços durante o processo de escrita.

Às professoras Helana Célia de Abreu Freitas e Maria Isabel Serrão, pela acolhida ao convite para participar da banca e pelas contribuições valiosas na qualificação do projeto

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa, minha gratidão e meu carinho. Em especial, aos muitos amigos/interlocutores que me apoiaram no final da caminhada e não me deixaram desistir. Dentre eles destaco, Valcionir Correia, Lucia Helena Correa Lenzi, Renata Lindemann, Ari Jantsch (*in memoriam*), Patrícia Torriglia Natacha Janata, Scheilla Soares, Sônia Bayestorff, Raquel, Gládemir, Juliana, Demétrio, Andrea, Davi, Fernanda, Arquimedes Beccara, Solange Beccara, Tatiana, Marilene, Raquel, Virgínia, Cristina, Madalena, Teresinha, Patrícia, Marcia, Séfora, Samya, Leila, Débora, Saída Abdala, Alexandra Abdala Baranenko, Maira, Aracídio, João, Ana, Domitila, Bruna, Rodrigo, Tatiane, Getúlio, Ezequiel, Rodrigo Beltrame, Marcelos, Sandra, Jovânia, Marcio, Altair Lavrat, Cristina, Regiani, Helton, Paulo, todos os professores da linha Trabalho e Educação, Colegas e amigos/as do NDI, do PRONERA, do CED, do MST, Tiago Manggini, Maria Nalva Rodrigues de Araujo, Maria Cristina Vargas, Sônia Maria Rodrigues educador José, educandas Santa, Marci Mara, Dejanira, Ivani, Marivani.





## CIDADÃO

*Tá vendo aquele edifício moço  
 Ajudei a levantar  
 Foi um tempo de aflição  
 Eram quatro condução  
 Duas prá ir, duas prá voltar  
 Hoje depois dele pronto  
 Olho prá cima e fico tonto  
 Mas me vem um cidadão  
 E me diz desconfiado  
 "Tu tá aí admirado?  
 Ou tá querendo roubar?"  
 Meu domingo tá perdido  
 Vou prá casa entristecido  
 Dá vontade de beber  
 E prá aumentar meu tédio  
 Eu nem posso olhar pro prédio  
 Que eu ajudei a fazer...  
 Tá vendo aquele colégio moço  
 Eu também trabalhei lá  
 Lá eu quase me arrebento  
 Fiz a massa, pus cimento  
 Ajudei a rebocar  
 Minha filha inocente  
 Vem prá mim toda contente  
 "Pai vou me matricular"  
 Mas me diz um cidadão:  
 "Criança de pé no chão  
 Aqui não pode estudar"  
 Essa dor doeu mais forte  
 Por que é que eu deixei o norte  
 Eu me pus a me dizer  
 Lá a seca castigava  
 Mas o pouco que eu plantava  
 Tinha direito a comer...  
 (composição de Lucio Barbosa)*



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as contribuições do método de alfabetização “Sim, eu posso” para o processo de letramento de educandas do assentamento São José no município de Campos Novos, em Santa Catarina, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para atingirmos nossos objetivos, buscamos identificar a origem, a concepção e os instrumentos utilizados na aplicação do método de alfabetização “Sim, eu posso”, confrontar o uso do método em questão com os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos do MST, descrever como foi aplicado o método na referida turma e, por último, avaliar o processo de alfabetização e letramento pelo “Sim, eu posso”. Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa. No que diz respeito à pesquisa empírica, nos ancoramos em entrevistas semi-estruturadas com integrantes do MST em âmbito nacional e estadual, como também com o educador da turma e suas educandas. No caso das últimas, aplicamos uma avaliação com base num texto familiar às mesmas, o qual foi lido e interpretado, seguido de elaboração de um pequeno texto com base no original para contribuir com a análise sobre o letramento do grupo. Com base no materialismo histórico dialético, lançamos mão de três pontos, quais sejam: letramento, educação totalizadora e correlação entre os princípios pedagógicos do MST e o método “Sim, eu posso”. Buscamos em nossas análises, avaliar se o método em questão possibilita às educandas alcançarem o nível de letramento compreendido como processo de educação emancipadora defendida pelo MST no conjunto de seus princípios políticos, filosóficos e pedagógicos. Como conclusão de nossos estudos, observamos que as educandas apresentam elementos de letramento na sua fala, escrita e posicionamento, o que não se deve apenas ao método em si, mas especialmente à mediação do educador, que fez uma adaptação do método, com base em sua experiência política e pedagógica junto ao MST.

Palavras-chave: Letramento; MST; método “Sim, eu posso”.



## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the contributions of the literacy method "Yes I can" for the process of literacy of students from the settlement in the municipality of Sao Jose Campos Novos, Santa Catarina, linked to the Movement of Landless Workers (MST) . To achieve our goals, we seek to identify the origin, design and instruments used in implementing the literacy method "Yes I can" confront the use of the method in question with the principles of political, philosophical and pedagogical MST, describe how applied the method in that class and, finally, evaluate the process of literacy and literacy for the "Yes I can." To this end, we adopted the qualitative research methodology. With regard to empirical research, anchored in the semi-structured interviews with members of the MST at the national and state levels, as well as the teacher of the class and its students. In the last case, we apply an evaluation based on a text familiar to them, which was read and interpreted, followed by preparation of a short text based on the original to contribute to the analysis of the literacy group. Based on historical and dialectical materialism, we used three points, namely: literacy, education, summarize and correlations between the MST's pedagogic principles and method "Yes I can." We seek in our analysis, we evaluate the method in question allows to reach the educative level of literacy understood as a process of emancipatory education advocated by the MST in the set of political principles, philosophical and pedagogical. As a conclusion of our studies, we observed that the present educative elements of literacy in their speaking, writing and positioning, which is not only due to the method itself, but particularly to the mediation of the teacher, who made an adaptation of the method, based on his political experience and teaching with the MST.

Keywords: Literacy; MST; method "Yes, I can."



**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Educanda Santa .....	132
Figura 2: Educanda Dejanira .....	134
Figura 3: Educanda Ivani. ....	135
Figura 4: Educanda Marci Mara. ....	137
Figura 5: Educanda Marivane. ....	138
Figura 6: Educador José. ....	140





**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Abrangência do PRONERA/CED/UFSC .....	29
Quadro 2: Atuação do PRONERA/CED/UFSC .....	30
Quadro 3: Programa Brasil Alfabetizado: número de matrículas por Estado (totais 2003-2006). .....	30



## LISTA DE SIGLAS

ABC paulista- Santo André, São Bernardo e São Caetano  
ANCA- Associação Nacional de Cooperação Agrícola  
APOINME- Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo  
CEB- Câmara de Educação Básica  
CED- Centro de Ciências da Educação  
CEJAs- Centro de Educação de Jovens e Adultos  
CIMI- Conselho Indígena Missionário  
COIAB- Coordenação das organizações Indígenas da Amazônia Brasileira  
CONAQ- Coordenação dos Quilombolas  
CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros  
CNS- Conselho Nacional dos Seringueiros  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária  
FETRAF- Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul  
INCRA- Instituto de Colonização e Reforma agrária  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPLAC- Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho de Cuba  
ITAC- Instituto Técnico de Estudos Agrários e Cooperativismo  
MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens  
MEC- Ministério de Educação e Cultura  
MDA- Ministério de Desenvolvimento Agrário  
MONAPE- Movimento Nacional dos Pescadores  
MPA- Ministério da Pesca e Agricultura  
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NAES- Núcleos Avançados de Ensino Supletivo  
ONGs- Organização Não Governamental  
PNERA- Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SED- Secretaria Estadual de Educação- SC.  
UDs- Unidades Descentralizadas  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
UNB- Universidade de Brasília  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Infância

UNICEF- Fundo das Nações Unidas

VPC- Valle Pinto Coelho/Brasil Tecnologia ambiental e Urbanismo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>41</b>
1.1 PEDAGOGIA MARXISTA: A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL.....	42
1.2 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE LETRAMENTO .....	55
1.4. ALFABETIZAÇÃO: DO PARADIGMA TRADICIONAL ÀS CONCEPÇÕES ATUAIS. ....	66
<b>CAPÍTULO 2 – A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST.....</b>	<b>71</b>
2.1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA. ....	71
2.2. A EDUCAÇÃO NO MST: UM BREVE HISTÓRICO .....	77
2.3. A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST E SEUS PRINCÍPIOS POLÍTICOS, FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS. ....	82
<b>CAPÍTULO 3 - O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO “SIM, EU POSSO” NO CONTEXTO DO MST EM SC .....</b>	<b>99</b>
3.1. ORIGEM DO MÉTODO “SIM, EU POSSO” .....	99
3.2. A ESTRUTURA DO MÉTODO “SIM EU POSSO” .....	105
3.3 OS OBJETIVOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DO “SIM, EU POSSO” .....	114
3.4. O MST E A ADOÇÃO DO MÉTODO EM SANTA CATARINA.....	123
<b>CAPÍTULO 4 - A APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO “SIM, EU POSSO” NO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ .....</b>	<b>127</b>
4.1. O MÉTODO “SIM, EU POSSO” E A EXPERIÊNCIA NA TURMA DO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ, MUNICÍPIO DE CAMPOS NOVOS EM SANTA CATARINA. ....	128
4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA: EDUCADOR E EDUCANDOS.....	132
4.4. O MÉTODO “SIM, EU POSSO” SEGUNDO O EDUCADOR E OS EDUCANDOS .....	143
4.5 ANÁLISE E AVALIAÇÃO ACERCA DO “SIM, EU POSSO”. ....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
APÊNDICES .....	191
Apêndice A - Roteiros das Entrevistas .....	192
Apêndice B – Texto interpretativo e redacional .....	195
Apêndice C – Imagem do Assentamento São José .....	197
Apêndice D – Imagem do espaço educativo – Casa da educanda Santa antes e após a reforma .....	198
Apêndice E – Termos de consentimento livre e esclarecidos do educandos e do educador .....	199
Apêndice F – Declaração de responsabilidade da pesquisadora.....	201

ANEXOS.....	203
Anexo A - Associações de consoantes presentes no Manual .....	204
Anexo B – Folhas de exercícios da cartilha dos educandos .....	205
Anexo C – Controle de avaliação e assistência em sala de aula .....	207
Anexo D - Dados estatísticos do resultado da aplicação do método no Haiti e Venezuela .....	208
Anexo E – Certificado de conclusão do curso.....	209
Anexo F – Instrumento de supervisão docente .....	210
Anexo G – Ficha de avaliação.....	211
Anexo H – Amostra de parte do exercício de avaliação final.....	212
Anexo I - Ficha de avaliação final de um educando .....	213
Anexo J – Registro das aulas do Educador José.....	214

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação resultou da experiência acumulada desde os tempos em que atuamos como professora na educação de jovens e adultos (EJA), em Organizações Não Governamentais (ONGs), nas comunidades do ABC paulista<sup>1</sup> e na rede pública de ensino de Florianópolis.

Desde a década de 1970, embora ainda muito jovem, o desafio era a trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, nas periferias e/ou comunidades de base. Naquele período, a ênfase nos trabalhos de conscientização política dos jovens e adultos sobrepunha-se à aquisição da leitura e escrita, imperativos constitutivos do processo de alfabetização, por se compreender a importância e necessidade de conscientizar e politizar os educandos frente ao cenário político, social e econômico de nosso país no contexto da ditadura civil-militar.

Os educandos, embora se tornassem mais críticos e conscientes da condição de exploração em que se encontravam, de certa forma, no final do processo educativo, se deparavam com uma realidade que os deixava frustrados, ou seja, não tinham se apropriado suficientemente da leitura e da escrita. Segundo seus próprios depoimentos, sentiam muita dificuldade para seguir em frente no processo de escolarização, bem como conseguir um trabalho, objetivo principal que os conduzia à sala de aula.

Esta realidade também foi observada no período em que trabalhamos na rede de ensino municipal de Florianópolis, em meados da década de 1990, quando os partidos de esquerda<sup>2</sup> assumiram o poder executivo. A lógica da gestão popular também seguia em direção ao processo de conscientização política dos sujeitos não alfabetizados e/ou com pouca escolaridade, o que se considerava de extrema importância. Ainda que fossem trabalhados conhecimentos científicos, os mesmos ficavam subsumidos às atividades de cunho político.

Apesar de compreender a importância da educação política e reconhecer que não é possível dissociar a ação política da pedagógica, não se deixou-se de sentir as inquietudes decorrentes da maior valorização da consciência política em relação ao processo de ensino-aprendizagem da educação formal.

---

<sup>1</sup> Região do estado de São Paulo que compreende os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano.

<sup>2</sup> No período compreendido entre 1992 a 1996, Sérgio Grandó do Partido Popular Socialista (PPS) e Afrânio Bopré do Partido dos Trabalhadores assumiram o cargo de Prefeito e de Vice-Prefeito, respectivamente, no município de Florianópolis, SC.

Constatando esse problema, sentiu-se a necessidade de ensinar um pouco mais aos alunos os conteúdos próprios da alfabetização e do letramento. E, por conseguinte, foi sendo compreendido que, ao “dar” um certificado de alfabetizado e/ou de conclusão do ensino fundamental, como uma forma de resgatar a auto-estima e possibilitar o direito à cidadania<sup>3</sup> dos educandos - sendo esta uma das grandes metas<sup>4</sup> da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis -, isso não era o suficiente para a grande maioria dos educandos. Em especial, para os mais jovens e adultos, já que a EJA contava com um significativo contingente de idosos.

Muitos dos alunos/as desistiam no percurso, fenômeno que se evidenciava no expressivo índice de impermanência, pois diziam que não estavam ali pra discutir política, mas para aprender a ler e escrever ou, então, aprender os conteúdos das disciplinas escolares. Esta reclamação era praticamente geral nas turmas de EJA da Secretaria Municipal de Educação.

Portanto, mesmo sem muitos aprofundamentos teóricos algumas reflexões geravam inquietudes, pois se compreendia que os sujeitos não alfabetizados tinham o direito de receber uma educação crítica e reflexiva sim, mas que essa prática não deveria sobrepor-se ao processo de aquisição do conhecimento formal, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita.

Tal preocupação aumentou a partir de nossa inserção no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>5</sup>, voltado aos assentamentos da reforma agrária, em especial ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O envolvimento com o PRONERA ocorreu em 2001, quando o MST apresentou demandas de alfabetização e escolarização à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para que a mesma desenvolvesse projetos voltados à alfabetização e escolarização do primeiro ciclo do ensino fundamental de jovens e adultos assentados.

A partir destas demandas, a UFSC, por meio do Centro de Ciências

---

<sup>3</sup> Cidadania é compreendida como o conjunto de direitos sociais tais como: saúde, moradia, alimentação, trabalho, escola, educação, e outros (Soares 2008).

<sup>4</sup> Orientação da Secretária de Educação naquele período, Prof<sup>a</sup> Doroti Martins e Coordenadora do curso Educação de Jovens e Adultos- EJA

<sup>5</sup> O PRONERA- Programa Nacional da Reforma Agrária foi criado em 1998 e está vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Este Programa tem como principal objetivo “fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável” (MANUAL DE OPERAÇÕES - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Brasília, abril de 2004).



da Educação (CED), iniciou o projeto intitulado “Alfabetização e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as”, vinculado ao PRONERA, tendo como princípio três ações básicas que visavam possibilitar suportes político, didático e pedagógico aos educadores/as, a saber: escolarização, capacitação e visita de acompanhamento pedagógico.

A escolarização se voltava para os educadores que atuavam nas turmas de EJA, do Projeto acima citado, e que não possuíam o ensino fundamental completo, uma vez que era exigência do INCRA (sendo que a capacitação envolvia todos os educadores/as, tornando-se uma ação extremamente necessária e prevista no Manual do INCRA, conjugada aos parâmetros do CED). Com isso, objetivava possibilitar a apropriação, ampliação e aperfeiçoamento não só dos conhecimentos científicos como, também, dos políticos, sociais, econômicos, culturas populares e saberes oriundos das experiências de vida.

Vale lembrar que, nos períodos de capacitação, os educadores/as tinham aulas de matemática, português, história, geografia, ciências e artes. Enfim, eram contempladas todas as disciplinas do Ensino Fundamental e, para além, também eram organizadas oficinas de teatro, música, linguagens, contação de histórias, confecção de tochas, oficina de fuxico, permacultura e muitas outras, procurando difundir outros saberes e vivências que pudessem enriquecer as atividades pedagógicas dos educadores em seus assentamentos e acampamentos.

As visitas de acompanhamento pedagógico eram feitas 15 dias após o período de Capacitação e tinham como objetivo acompanhar as aulas, contribuir com os educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, bem como fortalecer o desejo e a necessidade de permanência, tanto por parte dos educandos quanto dos educadores. Eram atividades coletivas organizadas previamente pela equipe<sup>6</sup> do PRONERA/CED/UFSC envolvida no projeto. Era observado, nas visitas de acompanhamento pedagógico, que um número expressivo de educadores/as também atribuía uma grande valoração das atividades desenvolvidas pelo MST, como por exemplo, análise de conjuntura, a qual se propunha discutir, analisar e avaliar o cenário político, social e econômico do país, buscando suscitar e/ou ampliar o grau de conscientização política dos educandos. Porém, todo o conhecimento e encaminhamento de cunho especificamente pedagógico previamente aprendido, discutido e elaborado

---

<sup>6</sup> A equipe do PRONERA era composta por duas Coordenadoras, dentre elas esta pesquisadora, bolsistas (estudantes da UFSC de diversas áreas do conhecimento, como: Pedagogia, Biologia, Psicologia, Geografia, etc.), professores que atuavam na escolarização e capacitação que por vezes também acompanhavam bolsistas e Coordenadoras nas Visitas de Acompanhamento Pedagógico.

como o planejamento das aulas, por exemplo, não eram aplicados totalmente pelos educadores do MST.

Diante deste fenômeno, a equipe do PRONERA em especial, as coordenadoras, apesar de considerarem relevante a formação política, social e pedagógica do MST, por vezes se inquietavam, problematizavam e alavancavam discussões com os bolsistas, professores e coordenação do Setor Estadual de Educação do MST e, também, com os educadores do referido Movimento. Pois, nas vozes dos educandos, expressas nos gestos, olhares, atitudes e, principalmente, na fala era latente a manifestação de descontentamento e dispersão das turmas.

Inúmeras discussões e análises foram travadas acerca deste fenômeno para buscar soluções que, por um lado, mantivessem a ação política, considerada importante tanto pela equipe do PRONERA/UFSC quanto pela Coordenação e educadores do Movimento, e, por outro lado, permitissem que as aulas fossem fundamentadas em conteúdos programáticos pertinentes à alfabetização e escolarização do primeiro ciclo do ensino fundamental para as turmas de EJA, em especial, para EJA do campo.

Concomitantemente às atividades de cunho político, alguns educadores não seguiam um planejamento das atividades pedagógicas. Observa-se que esta era uma postura assumida, principalmente, pelos menos experientes e, também, pelos que não tinham concluído o ensino fundamental.<sup>7</sup> Contudo, a equipe do PRONERA/UFSC sempre procurou orientá-los para que elaborassem e executassem seus planejamentos de aula. Grande parte dos educadores, mesmo com limites, buscava desenvolver atividades pedagógicas e, no caso dos educadores que possuíam níveis mais elevados de escolarização - tais como o ensino médio completo e graduação, bem como atuação como lideranças em seus assentamentos e

---

<sup>7</sup> Sabemos que o MST é constituído por homens e mulheres, jovens, adultos, idosos, adolescentes e crianças como todos os demais de nossa sociedade, ou seja, não são sujeitos etéreos nem perfeitos como muitos acreditam e tão pouco criaturas diabólicas como tantos outros rotulam. E como em todas as esferas sociais, existem os mais e os menos comprometidos com as questões políticas, sociais e educacionais. No Movimento não é diferente. Também existem outros fatores que impossibilitam o Movimento de contar com o apoio de outros integrantes para a grande tarefa da Educação. Dentre eles, o fato de muitos assentados e acampados não receberem um incentivo financeiro condizente por parte do PRONERA NACIONAL e INCRA para atuarem como educadores e que pudesse minimizar suas carências e necessidades básicas, uma vez que os projetos do PRONERA, em especial os de EJA, exigem que os educadores fiquem afastados de suas propriedades durante um período expressivo, causando ônus em sua forma de subsistência, o que gera não apenas a falta de contingente para atuar nos projetos de EJA, como também gera a “impermanência” dos mesmos durante o processo de atuação do PRONERA.

acampamentos - havia um grande empenho em possibilitar aos educandos da alfabetização um salto para o estágio do letramento<sup>8</sup>.

Embora o MST, ao longo de quase três décadas de existência, tenha acumulado significativa experiência no campo educacional e, por conseguinte, investido paulatinamente e logrado grandes êxitos no referido campo, o índice de analfabetismo em sua base continua expressivo. De acordo com Documento do MST, a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizada em 2004, “a situação educacional nas áreas de assentamentos e acampamentos revela que nesses lugares 23% dos adultos são analfabetos” (MST, 2007, p.7). Segundo a mesma fonte, no que se refere ao meio rural brasileiro:

o índice de analfabetismo entre os adultos (acima de 15 anos) é de 28,7%, enquanto que na zona urbana o índice é de 10,2%. Num total de 15 milhões de brasileiros adultos que não sabem ler nem escrever (MST, 2007, p.7).

Conforme depoimento de Maria Cristina Vargas, membro do Setor Nacional de Educação do Movimento<sup>9</sup>, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre a educação no campo demonstra que o analfabetismo no meio rural ainda é muito expressivo.

Tal situação demonstra que a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria – conforme fixado no inciso I, artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Cf. Brasil, MEC, 2005) – não vem sendo cumprida. E que as maiores taxas de analfabetismo estão nas cidades do norte e nordeste brasileiro (VARGAS, 2007).

O INEP aponta que esse percentual de analfabetismo, de 28,7%, no meio rural é quase três vezes superior se comparado com o índice de analfabetismo na área urbana. Segundo a mesma fonte, os contrastes regionais são acentuados, como por exemplo, no Nordeste onde esse percentual é de 40,7%, alcançando 49,2% no Estado do Piauí. Segundo o INEP, a situação menos desfavorável está na Região Sul, com 11,9% de analfa-

---

<sup>8</sup> De acordo com Soares (2003), uma das primeiras obras a registrar o termo letramento foi *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni.

Depoimento apresentado no site: <http://www.mst.org.br/jornal/270/realidadebrasileira>, por Maria Cristina Vargas. Acesso em 19 de janeiro de 2011.

betos na área rural (INEP *apud* MST, 2007). Segundo Lenzi (2010), o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), em relatório de 2008, aponta que na faixa etária de 40 anos ou mais é onde se concentra um elevado percentual de analfabetos: enquanto na área urbana o percentual é de 7,3% na área rural é de 27,1%.

Conforme a autora:

quanto às diferenças das taxas de analfabetismo entre campo e cidade, na população da zona rural de 15 anos ou mais se observa que, enquanto, em 1996, era de 31%, em 2006, tem-se 22,2%, enquanto nas áreas urbanas era 10,8%, em 2006, é de 8% (LENZI, 2010, p.82-83).

Assim posto, compreende-se que, embora tenha havido uma diminuição nesses percentuais, permanece o cenário de desigualdades, o qual demanda uma mudança mais significativa e urgente.

No que se refere ao fenômeno do analfabetismo:

As campanhas de alfabetização instituídas desde a década de 1940, desenvolvidas na perspectiva do suplemento educativo, instauraram, no horizonte social mais imediato e no mediato, um ideário de escolarização entre os sujeitos jovens e adultos que parece ecoar os efeitos de sentido atribuídos à educação escolar. **As mudanças propagadas pelos programas de alfabetização ou de escolarização para jovens e adultos não objetivam uma política própria, pois de modo geral têm seus interesses majoritariamente marcados mais pela diminuição dos índices de analfabetismo do que pelos próprios sujeitos** (LENZI, 2010, p.83, grifo nosso).

Ainda de acordo com Lenzi (2010), apesar de ter sido proclamado o direito de todos à educação na Constituição Federal de 1988, apenas em 2001 “foi elaborada e aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (LENZI, 2010, p.83). Deste período em diante, embora tenha se avançado de forma significativa, a luta pela garantia deste direito e, por conseguinte, as condições de reavaliação ou práticas sociais marcadas pela linguagem escrita vêm sendo a bandeira de luta de muitos educadores e movimentos sociais e, de modo especial, o MST.

Compreende-se que a diminuição dos índices de analfabetismo, conforme vem sendo divulgado pelo governo, o qual lança inúmeras cam-

panhas para obter resultados de aceitação social, decorre das reivindicações dos movimentos sociais e educadores politicamente engajados com os menos abastados da sociedade, de modo especial, com os jovens e adultos da classe trabalhadora que foram furtados de seus direitos de aprender a ler e escrever na idade própria e, por conseguinte, prosseguir em seus estudos.

No que se refere aos programas de EJA, tais como o PRONERA e Brasil Alfabetizado, vale ressaltar que, segundo Vanzuita (2007), desde que a UFSC passou a coordenar projetos em parceria com os movimentos sociais e INCRA, a partir de 2001, se atingiu expressiva abrangência quanto ao número de alunos, assentamentos e cursos, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1: Abrangência do PRONERA/CED/UFSC

PROJETO	PERÍODO	Nº DE ALUNOS	ASSENT./ACAMP.
Alfabetização e Liberdade	2001-2002	600	22
Alfabetização e Liberdade	2002-2004	1.400	55
Educação e Cidadania	2005-2007	1.420	52
Curso Técnico com Ênfase em Agroecologia	2006-2009	50	52
Curso de Pós-graduação em nível de especialização em EJA	2007-2008	50	Atendeu 15 estados brasileiros

Fonte: VANZUITA (2007, p.74).

Dados recentes obtidos pela Coordenação do PRONERA/CED/UFSC, de 2010, apontam continuidade do crescimento quanto ao atendimento aos movimentos sociais, em especial o MST, por meio do PRONERA e, por conseguinte, ampliação na parceria, a qual conta atualmente com a participação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, conforme observado no quadro a seguir.

Quadro 2: Atuação do PRONERA/CED/UFSC

PROJETO	PERÍODO	ALUNOS ATENDIDOS
Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo	2010 a 2011	50
JOVENS E ADULTOS DO CAMPO- ENSINO MÉDIO	2010/2 a 2013/1	200
Curso Técnico com Ênfase em Agroecologia	2009-2012 em execução	50

Fonte: Coordenação do PRONERA/UFSC/CED, em 2010.

No que se refere ao Brasil Alfabetizado, também encampado pelo MST, Manggini (2009) aponta que, entre os anos de 2003 a 2006, emergiu uma significativa parceria em nível nacional envolvendo ONGs, onde são firmados convênios com o Ministério da Educação por meio do programa Brasil Alfabetizado. Durante este período, foram matriculados mais de 89 mil educandos nestes programas, conforme quadro abaixo.

Ao se observar o referido quadro se percebe que o MST de Santa Catarina não aparece contemplado, no entanto, ressalte-se que as explicações referentes a este fato se encontram na nota número 10.

Quadro 3: Programa Brasil Alfabetizado: número de matrículas por Estado (totais 2003-2006).

UF	Educandos	Educadores	UF	Educandos	Educadores
AL	5.429	353	PB	4.595	374
BA	4.696	373	PE	16.605	1.111
CE	10.760	742	PI	928	62
DF	759	70	PR	5.225	366
ES	636	42	RJ	1.104	89
GO	2.345	170	RN	4.275	296
GO	2.345	170	RO	234	15
MA	4.545	359	RR	25	2

MG	2.481	196	RS	2.109	195
MS	1.696	111	SE	13.749	1.090
MT	1.981	138	SP	3.440	211
PA	1.653	125	TO	572	39
			Total	89.842	6.529

Fonte: Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e Instituto Técnico de Estudos Agrários e Cooperativismo (ITAC) *apud* Manggini (2009, p.49).

Segundo o mesmo autor:

Os estados da região Nordeste são os que concentram o maior número de matrículas, é onde nos últimos anos vem se intensificando o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos devido ao grande número de analfabetos. Segundo dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNE-RA), cerca de 40,6% dos assentados da região não sabem ler e escrever. Nos acampamentos este número é mais dramático, existem ainda estimativas de que o índice de analfabetismo chega a 70% dos acampados (MANGGNI, 2009, p.48-49).<sup>10</sup>

Quanto ao programa Brasil Alfabetizado, não houve sucesso em obter dados precisos por parte do MST, nem no nível nacional e tão pouco do nosso Estado. Sobre este fato, a explicação recebida de Thiago Manggini, membro do setor nacional de educação foi que: “[...] infelizmente ainda não temos o hábito de registrar todas as nossas experiências, somos mais da ação do que da escrita”<sup>11</sup>,

Sobre o MST, em Santa Catarina, vale ressaltar ainda que, segundo uma das integrantes do coletivo de estadual do MST, em 2010, todos os

<sup>10</sup> Em entrevista com o autor, em novembro de 2010, o mesmo nos informou que não contemplou o Estado de Santa Catarina, haja vista a Coordenação do Setor Estadual de Educação não ter sistematizado os dados referentes à sua pesquisa. Vale lembrar que se procurou inúmeras vezes os responsáveis do MST de SC por este Programa e até a presente data nenhuma informação foi obtida. Mesmo assim, entende-se ser importante anexar o quadro acima para se visualizar o panorama geral acerca do referido Programa em outros Estados onde há assentamentos e acampamentos do MST.

<sup>11</sup> Por Maria Cristina Vargas, Maria Nalva Rodrigues de Araujo e Thiago Manggini, no IV Seminário de Educação do Campo realizado entre os dias 3 e 5 de novembro de 2010 em Brasília/Distrito Federal

documentos comprobatórios não estavam organizados, tampouco analisados, por isto, aos quais não se teve acesso. Compreende-se as grandes demandas de trabalhos em diversas frentes de ação do Movimento, mas se lamenta a falta de tempo e organicidade para registrar suas experiências, em especial, no que se refere à educação.

Em relação ao Programa Brasil Alfabetizado, este foi encampado pela Secretaria do Estado de Santa Catarina. Desta forma, constatou-se com base em pesquisas *on line*<sup>12</sup>, efetuadas em 2009, que este Estado tem se destacado no cenário nacional pela execução do Programa Santa Catarina Alfabetizada, tendo recebido importantes reconhecimentos, como a medalha Paulo Freire, no ano de 2006, por ser considerado o melhor projeto de alfabetização do Brasil. O Programa já alfabetizou cerca de 60 mil pessoas no Estado até o ano de 2007. A criação do Programa Santa Catarina Alfabetizada, em parceria com o Ministério da Educação, tornou possível estabelecer a meta de alfabetizar todos os cidadãos catarinenses maiores de 15 anos até 2010 (SED, 2009). O objetivo do Programa é alfabetizar e oportunizar a continuidade no processo de escolarização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever na idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino conta com 30 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), que atendem em sedes próprias, em Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) e Unidades Descentralizadas (UDs), nas 36 regiões do Estado e, ainda, por meio do Programa Santa Catarina Alfabetizada (SED, 2009).

Diante do problema do analfabetismo no campo, especificamente nos assentamentos rurais, no período compreendido entre 2006 e 2007, o MST adotou um método de alfabetização oferecido solidariamente pelo governo cubano. O método se intitula Método de Alfabetização “Sim, eu posso”, traduzido do título original “Yo, sí puedo”, elaborado pelo Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho de Cuba (IPLAC), sob a responsabilidade e organização da Professora Leonela Inés Relyz Díaz. Este método, recém aplicado nas atividades destinadas à alfabetização de jovens e adultos desse Movimento, busca rapidez<sup>13</sup> no processo de alfabetização dos educandos devido ao alto índice de analfabetismo no campo.

Os limites dos investimentos governamentais e o princípio educativo de uma sociedade baseada no modo de produção capitalista, por meio

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>.

<sup>13</sup> “Um método, que através do uso de uma novela de alfabetização, possibilita o jovem ou adulto, se apropriar dos códigos da leitura e escrita no período de três meses” (MST, 2007, p.7).



de suas políticas educacionais, não oportunizam uma educação de qualidade e nem promovem articulação do letramento com a alfabetização, e muito menos garantem uma educação articulada com a produção da vida espiritual e material. Outra dificuldade que se observa na formação dos educandos diz respeito, também, às condições difíceis de sobrevivência às quais estão submetidos jovens e adultos, tais como: a falta de tempo para os estudos devido às longas jornadas de trabalho, dificuldades no acesso à escola e, escassez de material e recursos didáticos disponíveis nos programas oficiais.

Diante do contexto até aqui apresentado, a presente dissertação teve como propósito analisar as implicações do processo de alfabetização por meio do Método “Sim, eu posso” no que diz respeito ao letramento de uma turma de EJA, no Assentamento São José, área de reforma agrária vinculado ao MST de Santa Catarina.

As questões de pesquisa desta dissertação tiveram por base a formação integral defendida pelo MST e os conhecimentos sobre o Método “Sim, eu posso”, quando estivemos presentes no seu lançamento no *Congreso Internacional de la Pedagogia*, realizado em Havana (Cuba), no ano de 2005, e, em meados de 2006, quando se participou da capacitação sobre o “Sim, eu posso”, ministrada por um professor cubano na cidade de Chapecó, Santa Catarina, destinada à lideranças do movimento, coordenação do setor estadual de educação e educadores/monitores que iriam aplicar o método nas turmas de EJA em Santa Catarina. A partir disso, surgiram algumas indagações quanto ao uso do método no que dizia respeito à preocupação com o letramento dos/as educando/as defendido pelo MST em suas atividades educacionais.

O método traz algumas inovações face ao uso da tecnologia no que diz respeito à: a) utilização de recursos audiovisuais no processo de alfabetização e b) sua operacionalização metodológica de ensino, principalmente por se fundamentar no exercício da associação direta entre numerais e letras para formar sílabas, palavras e respectivas frases, caracterizando-se também em uma inovação, porém numa forma de memorização mecânica, já conhecida em outros métodos tradicionalmente criticados.

Inicialmente, observamos que o “Sim, eu posso” é um método instrumental, pragmático, cujo imediatismo quanto ao resultado parece se sobrepôr ao tempo usualmente necessário por outros métodos para o letramento dos sujeitos envolvidos. De igual modo, a pessoa do monitor é subsumida diante da televisão, que é considerada nesse processo como o “principal professor”, afirma a autora do método (DÍAZ, 2005, p.8).

Considerando o acúmulo de conhecimentos na área da ciência da educação no Brasil, outro ponto se contrapõe ao que hoje é defendido pelo

conjunto de especialistas críticos da área: o princípio da inclusão. Esse método não contempla a participação de pessoas portadoras de necessidades especiais nas turmas, como é explicitado no Manual do Monitor:

Além disso, para fazer essa classificação, é preciso considerar que existem pessoas com problemas psíquicos ou transtornos mentais severos, que não estão capacitadas a aprender com este método no tempo estabelecido. Por essa razão, não devem ser incluídas oficialmente nas listas, já que necessitam um tratamento especial por outras vias (IPLAC, [2000], p.11).

Com estes estudos, configuramos a problemática desta dissertação por meio da seguinte questão: quais as contribuições do Método de Alfabetização “Sim, eu posso” para o processo de letramento dos sujeitos educandos/as em uma turma de EJA do MST? Desta problemática decorram outras questões, tais como:

- Por que o MST adotou o método “Sim, eu posso” para aplicar em seus assentamentos e acampamentos?
- O método “Sim, eu posso” contempla os princípios político-pedagógicos postulados pelo MST?
- Este método é coerente com a concepção de formação humana que tem o trabalho como categoria fundante no contexto do MST e de sua ação política?

O estudo procurou analisar como, na prática, ou seja, durante a aplicação do “Sim, eu posso”, os/as educandos/as assentados/as, ao se alfabetizarem, avançaram para o nível de letramento (entendido como um processo educativo defendido pelo MST no conjunto de seus princípios político-pedagógicos construído na sua história de luta pela reforma agrária). De acordo com Soares (2003), o letramento implica no uso competente e efetivo das inúmeras possibilidades da escrita, bem como habilidades frente à capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos.

Assim posto, compreendeu-se que este estudo evidenciou sua relevância por tratar de uma questão ainda não explorada no âmbito das produções teóricas e nas pesquisas referentes à Educação de Jovens e Adultos do MST e, também, pela tentativa de contribuir para que os sujeitos educandos da EJA tivessem acesso à educação e escolarização, na qual se sentissem “provocados” e incentivados a avançar no processo de escolarizar.

dade. Resultados que certamente se desdobrarão em férteis contribuições para os sujeitos alfabetizando e para o próprio Movimento ao qual estão vinculados.

Na luta contra as desigualdades sociais, temos a constituição de novos sujeitos, organizados em coletivos humanos, que reivindicam atendimento de necessidades emergentes, como é o caso do MST, que para além da luta pela terra, mediante a reforma agrária, contempla em seus princípios políticos e pedagógicos a luta pelo direito à educação de uma forma integral no contexto do trabalho. Em sua trajetória, no que concerne à educação escolar, segundo Caldart (2000), o Movimento não apenas percebeu a importância, mas também a urgência de incorporar a escola em sua dinâmica, devendo a mesma fazer parte do cotidiano dos assentamentos e acampamentos. Porém, não era uma escola qualquer que vislumbravam. Desse modo, a escola se desenhou como aspecto político, como parte estratégica de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais no Movimento com a formação de seus sujeitos.

Nessa perspectiva, o MST entende que a escola:

não deve ser vista apenas como um lugar de aprender a ler, escrever e contar, mas também de formação dos sem-terra, como trabalhadores, militantes, cidadãos, sujeitos (CALDART, 2000, p.174).

A autora afirma, ainda, que a “relação entre os sem-terra e a escola é, ao mesmo tempo, geradora e produto do trabalho do MST” (CALDART, 2000, p.146).

Percebe-se que a concepção de educação para o MST possui várias facetas. No entanto, uma premissa básica do referido Movimento é concebê-la como um processo de formação humana em que “a prática dos sujeitos Sem Terra, desdobrada em questões do cotidiano pedagógico, da escola e do Movimento como um todo” (CALDART, 2000, p.168), constituindo o principal ambiente dos aprendizados e de sua própria proposta pedagógica. De acordo com a autora (CALDART, 2004, p.95):

o MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o sujeito através do qual o Movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte.

Nas últimas décadas, o MST tem expressado significativa preocupação com a educação de seus assentados e acampados. O Movimento vem dedicando especial atenção à questão da alfabetização balizada por

Paulo Freire. Esse autor defende uma concepção de alfabetização conscientizadora, a qual preconiza a leitura da palavra e a leitura do mundo, onde “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2002, p.11), configurando-se, portanto, numa pedagogia libertadora.

Segundo prerrogativas políticas e pedagógicas publicizadas nas falas das lideranças, boletins, cadernos e outros documentos do MST, a questão do letramento, embora não apareça explicitamente, se encontra circunscrita na concepção de educação e de alguma forma associada ao processo de alfabetização. O referido Movimento compreende que a educação é um processo que deve ocorrer ao longo da vida, e que a alfabetização é o marco inicial para que os sujeitos possam avançar em outras esferas do conhecimento formal, ou seja, continuar o processo de letramento e, por conseguinte, de outros níveis da escolarização (MST, 2007).

Para balizar o exposto segue um trecho do depoimento da professora Maria Nalva Rodrigues de Araújo<sup>14</sup> que concedeu uma primorosa e criteriosa entrevista:

Este termo letramento nunca apareceu nos materiais do MST, e eu pessoalmente nunca participei de nenhuma discussão a respeito deste conceito no Movimento, mas se formos levar me conta a essência do conceito levado a cabo por Soares, podemos dizer que indiretamente nos cadernos de EJA MST pode ser encontrada uma concepção de letramento... Esta proposta encontra-se nos Cadernos de Educação: nº 03 Alfabetização de Jovens e Adultos: Como Organizar; nº 04 Alfabetização de Jovens e Adultos: Didática da Linguagem; nº 11 Sempre é Tempo de Aprender e Somos Sem Terra, Caderno do educando; ainda como o desenvolvimento da Campanha de Alfabetização que se inicia com o “Sim eu posso”. Está em curso a construção de livros didáticos para os educandos Já foi publicado o nº 01 com a temática da questão agrária e o n. 02 com a temática da Agroecologia e Cooperação Agrícola e está em fase elaboração o n. 03 com a temática Trabalho Cultura e Emancipação Humana (ARAUJO, 2010)

---

<sup>14</sup> Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Nalva Rodrigues de Araújo, Professora da Universidade Federal da Bahia-Faculdade de Educação- FAGED e integrante do Coletivo Nacional do MST, em entrevista concedida em 04/11/2010 no IV Seminário de Educação do Campo ocorrido em Brasília entre os dias 03 a 05 de novembro de 2010

Portanto, observa-se que o conceito de letramento para o Setor de Educação do MST e, por conseguinte, para os educadores de sua base, não tardará a se tornar explícito e desnudar-se diante da prática pedagógica do cotidiano desse Movimento, bem como a estar claramente publicizado em seus documentos e literaturas.

Estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar as implicações do método “Sim, eu posso” para o processo de letramento de jovens e adultos e assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Santa Catarina, no assentamento São José, município de Campos Novos. Os objetivos específicos foram assim definidos:

- Identificar a origem e os instrumentos utilizados na aplicação do Método de Alfabetização “Sim, eu posso”;
- Confrontar o uso do método “Sim, eu posso” com os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos do MST;
- Descrever como foi aplicado o método na turma “educador José dos Santos”, no Assentamento São José, município de Campos Novos, SC no ano de 2007;
- Avaliar o processo de alfabetização e letramento pelo método “Sim, eu posso” numa turma de EJA.

Para se atingir tais objetivos, foi adotado como metodologia a pesquisa qualitativa, valendo-se, no entanto, de dados quantitativos. Compreendeu-se que a perspectiva qualitativa contribuiria para uma melhor compreensão da experiência humana, bem como do fenômeno social a ser analisado e, por conseguinte, ignorando a perspectiva positivista, procurou-se fundamentação na perspectiva teórica do materialismo histórico dialético.

Para contemplar os objetivos propostos e responder à questão central desta dissertação, foram feitos estudos de aprofundamento teórico e pesquisa empírica. No que diz respeito aos estudos teóricos, foi utilizado, por um lado, o material fornecido pelo governo cubano e, por outro, um referencial bibliográfico alinhado à perspectiva teórica do materialismo histórico e dialético. Foram realizados estudos sobre a origem e operacionalização do método na obra *Yo Sí Puedo*, de Leonela Inés Relys Díaz (2005), e sobre os conceitos centrais e seus respectivos autores, tais como: o conceito de letramento de Soares (2003) e o de alfabetização de Freire (1990). Num primeiro momento foram reunidos manuais, literatura publi-

cada sobre o método “Sim, eu posso”, bem como as publicações do MST.

Quanto ao campo de pesquisa, tratou-se de uma turma de EJA sob a responsabilidade do educador José dos Santos, no Assentamento<sup>15</sup> São José, no Município de Campos Novos, no Estado de Santa Catarina, que adotou o referido método de alfabetização pelo MST.

Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com uma militante do MST que, na época, coordenava<sup>16</sup> o setor de educação de SC e tinha participado do processo de apropriação teórica e prática do método, (operacionalização da novela “Sim, eu posso”) ocorrido, em 2004, na cidade de Havana-Cuba, e também tinha se responsabilizado junto a um formador cubano pela capacitação dos monitores que posteriormente iriam trabalhar com o método “Sim, eu posso” no MST, em SC.

O mesmo procedimento também foi feito com os representantes da coordenação nacional do Setor de Educação do MST, ressaltando que algumas entrevistas preliminares já haviam sido feitas com a pessoa que coordenava o setor de educação no Estado de Santa Catarina no período da aplicação do Método, bem como com dois representantes do Setor Nacional de Educação (ou Coletivo Nacional como também são denominados) - e novamente repetimos essas entrevistas no IV Seminário de educação do Campo, como mencionado em nota de rodapé nº 9, incluindo a Professora Dr<sup>a</sup> Maria Nalva Rodrigues de Araujo, também mencionada na referida nota. O recurso da entrevista também foi aplicado com o educador José dos Santos, responsável pela turma alfabetizada pelo “Sim, eu posso”, e com seus educandos formados pelo método (Roteiro das entrevistas, Apêndice A).

Quanto aos educandos da turma do educador José dos Santos, residentes no assentamento São José, no município de Campos Novos, foram reunidos na casa de uma das educandas<sup>17</sup>, onde as aulas eram realizadas, em acordo prévio entre o educador José e a referida educanda. Com o grupo de educandos, também aplicamos entrevistas semi-estruturadas e para além destas, nos foram utilizados outros recursos que permitiram avaliar de forma cuidadosa o estágio de letramento alcançado pelos educandos/as, dentre eles, os instrumentos redacionais e interpretativos (Apêndice B) de um pequeno texto retirado de uma redação produzida pelo

---

<sup>15</sup> Para maior visualização do espaço geográfico estaremos apresentando no capítulo 04 o mapa de SC, onde fica localizado o município de Campos Novos, Assentamento São José e também outros municípios onde ocorreram tal experiência.

<sup>16</sup> Sonia Maria Rodrigues, a qual nos incentivou a desenvolver esta pesquisa e contribuiu efetivamente para com a mesma dentro de suas possibilidades.

<sup>17</sup> Sr<sup>a</sup>. Santa de F. G. Walter

próprio Movimento que lhes era familiar.

Ressalve-se que esta pesquisa não teve a pretensão de responder qual o melhor método a ser aplicado, tampouco apontar uma fórmula “mágica” para resolver os problemas do analfabetismo dos sujeitos jovens e adultos do campo. Entretanto, à luz da reflexão crítica, pretendeu estabelecer um diálogo acerca do fenômeno pesquisado, apontando alguns indicativos que passíveis de contribuir com a Alfabetização de Jovens e Adultos, em especial junto aos movimentos sociais organizados. Acreditou-se, ainda, que esse estudo e as reflexões dele oriundas poderiam servir de referência para outros programas e instituições que trabalham com a EJA.

Como desdobramento dos estudos efetuados ao longo do curso de mestrado, o texto desta dissertação foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, “O Letramento e Alfabetização”, tomou-se como premissa básica a aproximação desses dois conceitos, cuja proposta engendra uma educação voltada para a formação omnilateral e, por conseguinte, emancipatória dos sujeitos, em especial dos sujeitos pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, para além da luta pela reforma agrária, buscam em sua cotidianidade a formação integral dos seus integrantes como “sujeitos de direitos (CALDART, 2000). Portanto, trata-se de uma concepção de letramento e alfabetização que reconheça um conjunto de expressões culturais de uso da leitura e escrita, levando em conta entre outros fenômenos, as esferas das crenças, experiências e conhecimentos cotidianos, valores e visões de mundo dos sujeitos.

No segundo capítulo, “A proposta Educacional do MST”, foi discutido o sentido do letramento para o MST, seus princípios políticos, filosóficos e pedagógicos, bem como realizado um breve histórico acerca da educação dentro do Movimento. Para além das escrituras de cada enunciado também se buscou dedicar algumas páginas para abordar o cenário da Educação do Campo e, por consequência, de sua historicidade, a partir do PRONERA em âmbito nacional, uma vez que se abordagem recaía sobre a Educação no contexto de um movimento social cuja base está alicerçada no trabalho e na vida no e do campo.

No terceiro capítulo, “O Método de Alfabetização “Sim, eu Posso”, no contexto do MST em SC”, foram apresentadas as bases do método, sua origem, estruturas, objetivos políticos e pedagógicos e sua inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial em Santa Catarina.

O quarto capítulo se destinou a analisar a aplicação do método de alfabetização “Sim, eu posso” no Assentamento São José, no município de Campos Novos, em Santa Catarina. Foram aponstados os fatores que levaram este assentamento a compor um dos cenários da aplicação do

referido método.



## CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

*Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.*

*E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível*

Paulo Freire (2001, p.p 259-268)

Neste capítulo foi dissertado sobre o letramento e a alfabetização, tomando como premissa básica a possibilidade de aproximação desses dois conceitos, cuja proposta engendre uma educação voltada para a formação omnilateral e, por conseguinte, emancipatória dos sujeitos, em especial dos sujeitos pertencentes ao MST. Este Movimento, para além da luta pela reforma agrária, busca em sua cotidianidade a formação integral como “sujeitos de direitos” (CALDART, 2000). Portanto, trata-se de buscar uma concepção de letramento e alfabetização que reconheça um conjunto de expressões culturais de uso da leitura e escrita, levando em conta, entre outros fenômenos, as esferas das crenças, experiências e conhecimentos cotidianos, valores e visões de mundo dos sujeitos.

Tomando como base a premissa acima explicitadas, estão apresen-

tados a seguir os conceitos de letramento e alfabetização que se alinham à concepção da Pedagogia Marxista - o homem omnilateral, circunscrita nos constructos teóricos de Manacorda (2007).

## 1.1 PEDAGOGIA MARXISTA: A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNI-LATERAL

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 2010, p.58).

Embora o foco da pesquisa não tenha abordado a questão do trabalho, categoria fundante da sociabilidade humana (MARX, 1982) de forma mais específica, não se fugiu de associar a educação da classe trabalhadora a esta questão, em especial, a educação de jovens e adultos do MST, objeto de nosso estudo. Por isto, compreendeu-se ser relevante iniciar com a concepção de “trabalho” segundo a interpretação de Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu próprio intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe força útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo de forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva e trabalho (MARX, 1982, p.202).

A citação acima, além de elucidar a compreensão do autor sobre o trabalho em sua forma mais genérica, remete a perceber que, embora o homem necessite de dispêndio de força física para executar seu trabalho, esse processo independe do ato instintivo e mecânico, uma vez que o trabalho realizado pelo homem é resultado de suas ações sociais. É neste sentido que se entende que o trabalho articulado à educação é um proces-

so histórico e um dos elementos fundamentais na constituição do ser humano, tendo em vista que:

o homem não nasce homem: isto o sabem hoje a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas - nervosas e musculares - não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos tanto “humanos” quanto “não-naturais”, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo (MANACORDA, 2007, p.22).

Segundo Marx (1982), o trabalho é categoria fundante da sociabilidade humana, nas palavras do autor “o trabalho como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 1982, p.50).

Do ponto de vista ontológico, o trabalho é a condição fundante do homem, pois ao produzir valores de uso (meios de subsistência) por meio do trabalho é que o homem se torna homem. Entretanto, é preciso considerar o trabalho na sua perspectiva histórica. Para Marx (1982), na sociedade em que vivemos (capitalista), mais do que produzir valores de uso, o trabalho é o meio pelo qual o homem produz valores de troca, pois, para além da condição fundante do homem, o trabalho adquire o caráter de trabalho alienado.

Ainda, conforme Marx (1982), no capitalismo (sociabilidade baseada na exploração do homem pelo homem) parte da população é expropriada dos meios de produção necessários à produção dos meios de subsistência, sendo, portanto, forçada a vender sua força de trabalho para garantir a sobrevivência. Dessa forma, ainda que o trabalho mantenha a a condição fundante do homem, na atualidade, ao invés de atender às necessidades humanas pela produção de valores de uso, o trabalho atende hegemonicamente às necessidades do capital, visando a sua valorização.

Essa materialidade é expressa na educação. O trabalho é a condição fundante do homem, mas, conforme Leontiev (1977), é por meio de um processo educativo que o homem pode adquirir os conhecimentos precedentes necessários ao seu desenvolvimento. Antunes (2004) auxilia a compreender que, ao passo em que os indivíduos transformam a natureza externa, também alteram sua própria natureza humana, e que essa trans-

formação se configura de forma recíproca, convertendo-se o trabalho social num imperativo centralizador no que concerne o desenvolvimento da sociabilidade humana.

Compreende-se, a partir de Marx, que por meio do trabalho os homens constroem a sociedade e, desta, os pilares que a constituem (como indivíduos, sujeitos únicos e singulares). Pelo trabalho o homem se torna diferente da natureza, ainda que dela faça parte, pois pelo trabalho ele se torna um ser social, cujas leis que regem suas ações são completamente distintas das leis que atuam sobre os animais e/ou a natureza, compreendidas aqui como fenômenos naturais.

Marx (1982), ao comparar o arquiteto com a abelha que o supera na construção de sua colméia assevera que por pior que seja o arquiteto, ele sempre será diferente da melhor abelha, pois, para o homem, a relação e a transformação estabelecida com a natureza segue outros movimentos e/ou leis, já que as ações e os resultados do trabalho desempenhado pelo homem são precedidos de projetos idealizados previamente em sua consciência<sup>18</sup> antes de serem objetivadas e/ou materializadas.

A educação interfere diretamente nesse processo. Conforme Marx (1982), os homens são responsáveis pela construção da história, donde a importância da educação, pois a formação que os homens recebem pode contribuir tanto para manutenção do que está posto na atual sociedade quanto para a construção de possibilidades de mudança. Não se pode esquecer que a educação não é apenas o meio pelo qual o homem adquire os conhecimentos precedentes necessários ao seu desenvolvimento, mas que também carrega em si os traços da sociedade em que se desenvolve.

No que se refere à relação entre trabalho e educação, no contexto do MST, esta constitui a base dos princípios político-pedagógicos defendidos pelo referido Movimento. Além do que, a formação omnilateral só é possível a partir desta articulação, como menciona Manacorda (2007) em seu livro “Marx e a Pedagogia Moderna”. Essa indissociabilidade entre pensar e fazer se expressa na perspectiva de superação do *status quo*, a qual esse Movimento tem como bandeira histórica por se fundamentar na onilateralidade.

A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúne todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o

---

<sup>18</sup> Sobre o conceito de consciência, ver Vásquez (Filosofia da Práxis 2007), Gramsci (Concepção Dialética da História, 1978), Thompson (A Formação da Classe Operária Inglesa, 1997), dentre outros.

da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa (MANACORDA, 2007, p.78).

Para tanto, numa defesa intransigente, diz Mészáros, se faz necessário transcender a alienação no trabalho por uma tarefa “inevitavelmente educacional”. Segundo este autor, há dois conceitos principais que devem ser postos em primeiro plano: “a universalidade da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Seguindo essa abordagem analítica, Vendramini destaca a importante tarefa que vem realizando esse movimento social: “O MST transforma os seus integrantes de pacientes (vítimas da injustiça social) em agentes ativos que lutam pelo seu próprio destino” (VENDRAMINI, 2000, p.55). Com esse objetivo, percebe-se o processo educativo como um momento integrado no cotidiano formativo da ação concreta da produção material da vida, bem como da luta visionária da transformação social. “O MST tem criado um programa de educação política e técnica que combina o desenvolvimento de capacidades de mudanças estruturais com capacidade de produzir” (VENDRAMINI, 2000, p. 59). Sobre a importância da educação contextualizada, a mesma autora afirma que:

As diversas ações sócio-educativas que se desenvolvem no interior de movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, têm-se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade (VENDRAMINI, 2007, p.10).

Em consonância com as análises apresentadas e expressando um caráter antropológico, Pinto (2003) assevera que a educação se constitui processualmente, se desdobrando no fenômeno da formação humana, sendo a mesma um fato histórico. Nesse sentido, afirma que este processo histórico se constitui em duplo sentido.

Primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo no

sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética (PINTO, 2003, p.13).

Vendramini (2000) chama a atenção para uma educação contextualizada que, de acordo com nossa compreensão, está diretamente vinculada à educação do campo no contexto do MST. Portanto, não é de qualquer educação que se está tratando, ou seja, a educação sob a ótica do capitalismo, mas de uma educação forjada numa concepção socialista defendida pelo referido Movimento que, ao conceber a educação articulada ao trabalho, entende que tal articulação busca a formação integral do ser humano.

A educação, o trabalho e a produção da vida humana são compreendidos como dimensões históricas indissociáveis. Ao refletir sobre o sentido do trabalho hoje, ou do MST, estamos refletindo sobre a forma de apreendê-lo, não por categorias estáticas, engessadas, mas como forma de expressão da produção humana (VENDRAMINI, 2002, p.73).

As reflexões elencadas acima traduzem a compreensão e a forma de ação do MST acerca da relação entre trabalho e educação, visto que a concepção do Movimento com relação à essas duas categorias se expressa numa possibilidade de luta pela emancipação humana.

Como bem afirma Sader (2005, p.17):

ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória é necessário restabelecer os vínculos tão esquecidos entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho, em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.

Por isso Manacorda lembra muito bem que:

Essa divisão se torna real quando se apresenta a divisão entre trabalho manual e trabalho mental, porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se aplique a indivíduos distintos (MANACORDA, 2007, p.60).

Em consonância com o que afirma Sader, a reflexão empreendida

nesta pesquisa procurou focar uma abordagem de educação cuja concepção reside no bojo de uma educação emancipatória e revolucionária - distinta de uma concepção de educação tradicional, historicamente vinculada ao capital, aos seus objetivos de acumulação e reprodução, que não apenas dissocia a relação entre educação e trabalho como também busca destituir os sujeitos de sua essência humana -, compreendendo este imperativo em suas múltiplas dimensões, como por exemplo, a capacidade de criar, de ser autônomo, livre, autor de sua própria história, ou seja, a compreensão de homem como um sujeito omnilateral, pois, como diz Manacorda:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais (MANACORDA, 2007, p.89-90).

Portanto, o método é muito importante para lograr êxito neste processo de construção do homem omnilateral, como defende Saviani:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1987, p.72-73).

Ainda, de acordo com Saviani, a escolarização e a instrumentalização são necessidades reais visto que sem elas não é possível a problematização da realidade. A capacidade de problematizar o mundo requer a posse de certos instrumentos.

A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela prática social não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo. No entanto, é fácil de se perceber que as crianças captam de modo sincrético, isto é, de modo confuso, caótico, a relação entre alfabetização e a

prática social; já o professor, capta essa relação de modo sintético, ainda que em termos de “síntese precária”. A instrumentalização no sentido de se passar da condição de analfabeto para alfabetizado se impõe. E aqui o momento catártico é fixado com nitidez, e, embora metaforicamente por referência ao sentido contido na frase de Gramsci, uma “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, isto é, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua. E o alfabetizado adquire condições de se expressar em nível tão elaborado quanto o era capaz o professor no ponto de partida, isto é, ela se expressa agora não apenas oralmente, mas por escrito (SAVIANI, 1987, p.78).

Foi buscado apoio teórico nos constructos de Álvaro Viera Pinto, que na obra “Sete Lições Sobre Educação de Adultos”, suscitou entre outras, reflexões de cunho antropológico, político e filosófico acerca da temática educação. Também se contou com as contribuições de Manacorda, Marx e Mészáros, o qual em sua obra *Educação Para Além do Capital*, traz à baila elementos constitutivos e reflexivos, cujos caminhos percorrem a trilha de uma proposta de educação emancipatória frente ao modelo de educação vigente nas sociedades contemporâneas.

No que tange ao caráter histórico-antropológico da educação, Pinto (2003), assevera que a educação se constitui processualmente desdobrando-se no fenômeno da formação humana, sendo o mesmo fato histórico. Desse modo, afirma que este processo histórico se constitui em duplo sentido:

Primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética (PINTO, 2003, p.30).

Portanto, pensar esse processo dialeticamente, é considerar os sujeitos num ato contínuo de transformação, seja na troca com os pares de sua comunidade, seja no âmbito da sociedade como um todo, levando em conta sua história pessoal, suas experiências e seus saberes. Cada homem ou mulher traz consigo saberes próprios, adquiridos por meio das relações



estabelecidas com outros indivíduos, pela via da coletividade e intercâmbio, cujo processo se desdobra na sua própria constituição humana. Estas premissas indicam que:

educar é humanizar. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser... Em todos os tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade (CALDART, 2005, p.244).

Para Pinto (2003), a educação é um fenômeno constitutivo do fato existencial, e/ou do se fazer humano, que se expressa pela maneira como os indivíduos se constituem internamente, ou seja, como elaboram e processam os conhecimentos advindos por suas experiências individuais e também pelas ações externas que os constitui. Nesse movimento, o homem vai se constituindo como homem de forma omnilateral, uma vez que “a educação configura o homem em toda sua realidade” (PINTO, 2003, p. 30). Em consonância com este autor não se pode conceber a educação sem levar em conta seu caráter eminentemente social, pois esta se refere à sociedade em sua totalidade. A educação, institucionalmente falando, advém de interesses que mobilizam a sociedade a integrar todos os membros ao seu modelo vigente, circunscritos nas relações econômicas, políticas, sociais, bem como as demais ações que residem em seu bojo. Por meio do trabalho e da educação a sociedade se reproduz a si mesma.

Contudo, neste processo de auto-reprodução está contida, desde logo, uma contradição: a sociedade desejaria fazer-se no tempo futuro a mais igual possível a si mesma; porém, a dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o processo social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente. Daí deriva o duplo aspecto do fato social da educação: incorporação dos indivíduos ao estado existente (a intenção de perpetuidade, de conservação, de invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional) e progresso, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo. Esta contradição pertence à própria essência da educação, da sua natureza histórico-antropológica. Por ser contraditória é que a educação é instrumental (no sentido em que a consciência crítica emprega este qualitativo). Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso,

tem-se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização humana (PINTO, 2003, p.30-31).

Compreende-se que a contradição que reside tanto no âmbito da educação como em outras esferas da sociedade é base para que, dialeticamente, o homem e a própria sociedade vá se transformando, seja por meio da cultura, das relações sociais de trabalho, pelas lutas de classe e outros.

De acordo com Pinto (2003), a educação também é um fenômeno cultural, pois, por meio dela acontece a transmissão integrada da cultura abrangendo todos os seus aspectos e, considerando todos os meios culturais existentes, a educação enquanto ato cultural também implica em:

Partilhar significados e ferramentas de culturas; e ajudar as pessoas no aprendizado de significar ou ressignificar suas ações, de maneira a transformá-las em valores, comportamentos, convicções, costumes, gestos, símbolos, arte, ou seja, em um modo de vida escolhido e refletido pela coletividade de que fazem parte (CALDART, 2005, p.246).

Outro elemento que Pinto (2003) chama atenção é o fato de que a educação se desenvolve sobre o pilar do processo econômico da sociedade, compreendido como um fio condutor no processo de exploração e marginalização da classe trabalhadora, engendrada nas sociedades sob a égide do modo de produção capitalista. Para o autor, a educação se desenha nesses contornos, ou seja, nos fundamentos do processo econômico societal.

Determina a distribuição das possibilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade; proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade; dita os fins gerais da educação, que determina se em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedade democráticas) (PINTO, 2003, p.32).

Ainda segundo o mesmo autor, a educação é uma atividade teleológica, pois a formação dos indivíduos sempre vislumbra um determinado fim.

No sentido geral esse fim é a conservação do edu-

cando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução de graus, em carreiras, etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detêm o comando social (PINTO, 2003, p.32).

O autor assevera que a educação como modalidade de trabalho social necessita de maiores compreensões, sendo indispensável utilizar as categorias antropológicas dialéticas que definem o conceito de trabalho. Nesse sentido, a educação também é constitutiva do trabalho social, porque objetiva formar indivíduos da comunidade para que os mesmos desempenhem uma função no âmbito da atividade em sua totalidade. No que se refere ao caso especial da educação de adultos, este fenômeno se destina a outro trabalhador, e a intenção é a transmissão de conhecimentos que permitam ao trabalhador elevar sua condição. Também, a educação é um fator de ordem consciente, uma vez que é determinada pelo grau alcançado pela consciência social. Nesse movimento, a educação busca suscitar no educando a consciência de si e do mundo, pois é a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade.

A educação parte da consciência cultural (educação primitiva, iletrada) e atravessa múltiplas etapas da consciência crescente de si e da realidade objetiva (mediante o saber adquirido, a cultura, a ciência, etc.) até chegar à plena autoconsciência. Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitido pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível) (PINTO, 2003, p.33).

O referido autor também considera a educação um processo exponencial, ou seja, possui a capacidade de multiplicar-se por si mesma com sua própria realização:

quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se e, portanto exige mais da educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva) ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva) (PINTO, 2003, p.33).

Assim sendo, a educação é, por excelência, uma ação concreta, sendo que o que a define é sua realização objetiva, porém só possível devido às situações históricas objetivas, das forças sociais encharcadas de seus conflitos, dos intentos em sua causa, da extensão das massas furtadas dos direitos ao conhecimento, entre outros. Pinto (2003) adverte que toda a discussão abstrata que se trava no âmbito da educação se torna inútil e prejudicial, pois as múltiplas facetas que a engendram trazem em seu bojo sempre um estratagema da consciência dominante para justificar-se e deixar cumprir seus deveres culturais, sociais, políticos e econômicos, para a população em geral, mas, principalmente, para a classe trabalhadora.

Ao concluir estas premissas acerca da natureza da educação, segundo o autor em questão, há que se sublinhar, embora já tenha sido explicitado anteriormente, que a:

Educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda a possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura (PINTO, 2003, p.34).

No que se refere aos meandros conceituais da educação e, de modo especial, do ato de educar, se arrisca afirmar que tal atividade não é das mais fáceis, pois implica em tomadas de decisões e escolhas. Uma delas é ousar a fugir da lógica positivista que sustenta os interesses das sociedades capitalistas que, por sua vez, buscam na educação uma forte aliada para sustentar seus intentos ideológicos propagados de forma ardilosa.

O capital não apenas intenta subsumir a classe trabalhadora, mas também expropriá-la cada vez mais de assumir seu papel de sujeitos de direitos, os quais se referem não apenas a uma educação proclamada, mas a uma educação efetiva, materializada. Isso posto, faz-se mister lembrar que a educação, como espaço institucional, deve levar em conta não apenas os conhecimentos científicos e eruditos forjados nas academias, mas também reconhecer na cultura do povo uma gama de saberes e conhecimentos adquiridos fora da escola, portanto, por meio da cultura do povo, “pois sujeitos não se formam só na escola. Há outras formas que produzem aprendizados até mais fortes” (CALDART, 2004, p.247).

Outra grande dificuldade no ato de educar explicitada por Pinto é o fato que “a educação implica uma modificação de personalidade e é por

isso que é difícil de aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo em que vai modificando a do aluno” (PINTO, 2003, p.22). Por esse motivo se luta pela afirmação de sujeitos educadores e educandos, críticos e conscientes dos próprios atos se quisermos transformar o modelo social, político, econômico e educacional vigente e, de modo especial, lutar para desconfigurar o papel da educação como mercadoria. Pois, segundo Sader, “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (SADER, 2005, p.16).

Salienta-se que todos os cuidados foram tomados ao explicitar a concepção de educação acima, procurando não incorrer numa posição romântica, a qual na atualidade apregoa a educação, como muitos propagam, seria a “salvadora da pátria”, nem numa postura reprodutora que nada muda e tampouco com uma concepção celular que advoga por si só provocar a revolução que há tanto se espera. Pois, como assinala Sader,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (SADER, 2005, p.16).

Embora a posição do autor suscite certo pessimismo frente ao cenário vigente, não se desconsiderar o grande potencial circunscrito no bojo do processo educacional, que perpassa não apenas as esferas institucionalizadas mas, sobretudo, no processo educativo que ocorre fora delas, em especial, as que se engendram no seio dos movimentos sociais em luta.

Segundo Mészáros (2005), atualmente os processos educacionais e sociais de maior magnitude no âmbito da reprodução estão amalgamados, por conseguinte não se concebe uma reestruturação salutar no cenário da educação sem que haja uma transformação no cenário social, sendo esse o palco onde as práticas educacionais da sociedade devem realizar suas “vitais e historicamente importantes mudanças” (MÉSZÁROS, 2005, p.25).

Ao analisar criticamente a educação institucionalizada, Mészáros (2005) assevera que, principalmente nos últimos 150 anos, a educação não apenas tem colocado à disposição os conhecimentos e o contingente humano necessário à máquina produtiva para expandir o sistema do capital, como também vem gerando e transmitindo uma gama de valores que

legítima os interesses das classes dominantes. Segundo o autor, esta prática se desenvolve como se:

Não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Percebe-se, assim, que as práticas advindas da educação institucional aliam-se às estratégias do capital, fortalecendo-o cada vez mais. Estando desta forma muito longe do ideal de educação pensado a partir da coletividade, da cultura do povo e de uma formação omnilateral.

Conforme Mézáros, a educação formal não é o vetor principal no processo de consolidação do sistema capitalista, tampouco força única, de modo que não tem o poder de redesenhar o cenário atual e apresentar uma alternativa que seja radicalmente emancipatória. Seguindo o raciocínio do autor, dentre as funções exercidas pela educação formal se destaca como uma das principais, a capacidade que a mesma possui de produzir expressiva “conformidade” ou “consenso” a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2005, p.45). Isso posto, deduz-se que a educação, por meio de suas práticas por vezes veladas, mas coercitivas, inculca nas mentes dos sujeitos uma postura apática, conformada e alheia aos problemas sociais, gerando condutas e opiniões consensuais, ou seja, acríticas.

Como conclusão destas linhas que buscaram, ainda que timidamente elucidar o conceito de educação na concepção marxista, apresentou-se a reflexão de Mézáros como um indicativo para futuros aprofundamentos e reflexões.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa- ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Essas premissas convidam educadores e educandos para, juntos, numa tarefa eminentemente coletiva e contestatória, a lutar para reverter esse panorama educacional e social engendrado na sociedade capitalista. Nesse sentido, essas ações podem ser forjadas no seio das instituições

educacionais, educação não formal e movimentos sociais em luta rumo a uma revolução radical e urgente que logre desestabilizar o capital. E um dos caminhos que arriscou-se apontar neste trabalho foi desvelar e denunciar a condição marginal na qual se encontram milhares de brasileiros, jovens e adultos, homens e mulheres do campo e da cidade que ainda não tem acesso à educação. Ressaltamos, portanto, que na perspectiva da pedagogia marxista há que se pensar em ações concretas e efetivas frente a esse cenário cruel e desumanizador.

## 1.2 O SURGIMENTO DO CONCEITO DE LETRAMENTO

Segundo Ribeiro (1999), na década de 1980, o conceito de letramento se tornou referência na análise e proposições pedagógicas para o ensino da leitura e escrita na escola regular. Este conceito também se relaciona ao conceito de analfabetismo funcional, termo cunhado nos Estados Unidos, na década de 1930, e utilizado pelo exército norte-americano, durante a Segunda Guerra Mundial, o qual indicava capacidade de entender as tarefas militares. Nesse sentido, o conceito de letramento passou a ser utilizado como um indicativo frente à capacidade de utilizar a leitura e escrita para fins específicos, relacionando-o, portanto, às tarefas cotidianas sendo tomado como referência para programas educativos voltados ao público adulto com baixo nível de escolaridade.

Este fenômeno despertou, a partir da década de 1970 e 1980, a necessidade de desenvolvimento de trabalhos científicos/acadêmicos em busca de novos constructos teóricos e metodológicos no que concerne ao processo de alfabetização.

Para Soares (1998), a escola, dependendo do tipo de atividades envolvendo a leitura e a escrita, exerce significativo papel na construção do nível de letramento dos alunos. Também assevera que algumas práticas escolares levam ao reducionismo e limitam o conceito de letramento ao elegerem apenas algumas habilidades e práticas de leitura e escrita. Por meio da escolarização as pessoas podem se tornar capazes de realizar atividades escolares de letramento, porém, podem correr o risco de se tornarem incapazes de lidar com o uso cotidiano da leitura e escrita em contextos não escolares, ou seja, em suas residências, trabalho, comunidade, entre outros, podendo regredir no processo de letramento uma vez que não exercitam e não se valem desses conhecimentos na sua cotidianidade, tornando-se provavelmente analfabetos funcionais.

Segundo Soares (1998, 2003), a expressão alfabetismo funcional se refere às habilidades individuais de leitura e escrita e ao uso das mesmas para compreender as demandas sociais. Portanto, é considerado alfabeti-

zado funcional aquele que possui conhecimentos e habilidades de leitura e escrita necessárias para “funcionar” de forma adequada em determinado contexto social.

Diferentemente da condição de alfabeto funcional ou analfabeto funcional, como mormente é utilizado o termo, pode-se inferir que a condição de estar letrado exige algumas habilidades que vão para além de estar simplesmente alfabetizado. E embora o fenômeno da alfabetização e letramento estejam interligados, há que se perceber algumas particularidades entre estes dois fenômenos, pois, no que concerne ao letramento nos reportamos a Soares (2003) ao afirmar que:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever pra atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catar-se...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003, p. 91-92).

Por isso, com base na autora, pode-se afirmar que a escola, por meio de suas práticas tradicionais, separou os indivíduos dos usos sociais dessas referidas habilidades, criando uma nova prática de leitura e escrita que não corresponde às práticas sociais reais, ou seja, uma prática descontextualizada e unilateral conforme destaca Manacorda (2007,).

Para Silva (2004), o termo letramento se integrou há pouco tempo nas pesquisas de estudiosos das áreas da educação e da linguística em nosso país, mais especificamente na década de 1980. Nas últimas décadas do mesmo século, acontece uma grande transformação por parte dos estudiosos frente ao fenômeno da leitura e da escrita. Pesquisadores vêm tendo outro olhar acerca do que é denominado, como recebe outros contornos, a saber, começa a ser concebido como um processo dinâmico nos



cenários sociais mais diversos como, por exemplo, familiares, profissionais, religiosos, comunitários e outros. Sendo assim:

entendemos que uma pessoa não aprende unicamente pelo que tem de individual, mas também pelo contexto que a cerca, incluindo significados e usos produzidos em suas redes de relações com o outro (SILVA, 2004, p.2).

Silva (2004) aponta que, ainda na década de 1980, emerge nos espaços acadêmicos a obra *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso* (1988,) de autoria de Leda Verdiani Tfouni, em que se expõe a diferença entre alfabetização e letramento. Na década de 1990, Angela Kleiman apresenta a obra *Os significados do Letramento* (1995) e Magda Soares a obra *Letramento: um tema em três gêneros* (1998). Tais obras vêm contribuir de forma significativa para as discussões e reflexões teóricas e metodológicas sobre o fenômeno do letramento.

De acordo com Soares (2001), o termo letramento - tradução da palavra em inglês *literacy* - relativamente novo em nossa literatura, começa a ser utilizado no Brasil no início da década de 1980, cunhado por Mary Kato, na década de 1986, em sua obra *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler ou escrever (SOARES, 2001, p.17).

O termo letramento se refere ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Engendrado neste conceito circunscreve-se a premissa de que a escrita se desdobra em atos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, lingüísticos e outros. Tais desdobramentos se referem tanto a um grupo social, quanto a um indivíduo que dela faça uso (SOARES, 2001).

Leite (2001) assevera que o modelo tradicional de alfabetização vem sendo criticado com rigor desde a década de 1960, no momento em que os países desenvolvidos se depararam com um cenário que expressa de modo significativo e preocupante o analfabetismo funcional de suas

populações, ou seja, sujeitos que freqüentaram a escola, conseguiam se alfabetizar, porém, não utilizavam cotidianamente a leitura e a escrita como possibilidades de inserção social e também como ato de cidadania.

Ao refletir sobre o fenômeno do analfabetismo funcional, Leite (2010) aponta o seguinte:

O conceito de analfabeto funcional- aquele indivíduo que permanece durante anos na escola, aprende o código mas não as habilidades que lhe permitam envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita, durante ou após a escolarização. Na prática, o analfabeto funcional assemelha-se ao analfabeto propriamente dito - sem escolarização-, pois ambos não utilizam as possibilidades do uso funcional da escrita na sociedade (LEITE, 2010, p.20).

Conforme o mesmo autor, este fenômeno despertou, a partir da década de 1970 e 1980, a necessidade de desenvolvimento de trabalhos científicos/acadêmicos em busca de novos constructos teóricos e metodológicos no que concerne ao processo de alfabetização que pudessem superar o modelo tradicional. As críticas frente ao modelo tradicional de educação e, por conseguinte, de alfabetização, “não eram originalmente de natureza pedagógica, como se poderia supor, mas estavam relacionadas com mudanças sociais e econômicas observadas na sociedade capitalista” (LEITE, 2010, p. 20).

Durante várias décadas, a escola brasileira se ocupou com o ensino da leitura e escrita, ou seja, sua principal função era alfabetizar. A alfabetização entendida “como a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto” (SOARES, 1998, p.31) era sua maior preocupação e no que consistia sua especificidade, seu papel mais importante. No entanto, de alguns anos para cá, mais especificamente, a partir da década de 1980, como já foi dito, esse novo conceito começa a ser utilizado na literatura brasileira e, desde então, paulatinamente, vem ganhando espaço entre os especialistas, pesquisadores e demais pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação em nosso país. Com isso, aumentou a preocupação em torno do sentido e da eficácia do processo de alfabetização, tal como vinha sendo desenvolvido, pois diante das transformações ocorridas na sociedade que se torna cada vez mais grafocêntrica, já não basta que os indivíduos saibam apenas ler e escrever, mas que façam uso efetivo dessas habilidades, incorporando-as a seu viver, transformando assim seu estado ou condição social como do domínio da tecnologia da escrita (SOARES, 1998).

Para Soares (1998), saber ler e escrever, portanto, ser alfabetizado,

é diferente de viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever - letrado. A pessoa que aprende a fazer uso da leitura e da escrita socialmente se diferencia de uma pessoa que não domina essas habilidades, bem como as pessoas que a dominam, mas que não utilizam adequadamente tais conhecimentos, sendo que os que não adquiriram a tecnologia da leitura e escrita e não utilizam a escrita de acordo com seu uso social, são considerados iletrados.

Dentre outras premissas, tem-se a idéia de letramento, segundo Soares, como prática social de leitura e escrita abrangendo todas as capacidades dos sujeitos frente a mundo que os cerca, não se limitando somente às habilidades da leitura e escrita e, por conseguinte, o uso ou função social da mesma. Ou seja, se os sujeitos fossem reconhecidos como capazes de refletir criticamente sobre questões políticas, econômicas e sociais não apenas de sua realidade, mas também de todas as sociedades. Lembrando que nos tempos atuais os sujeitos, mesmo não alfabetizados, sabem diferenciar e reconhecer as funções de revistas, jornais, bilhetes, cartas, cartazes e outros.

Ateve-se a afirmar que, mesmo os sujeitos não letrados, segundo a concepção de Soares e outros de reconhecer sua condição marginal e discriminatória frente à sociedade que vivem, compreendendo que o que lhes falta é saber lidar e montar estratégias para contestar, contrapor e combater aos ditames de um modelo societal sob a égide do capital.

Com base no exposto, avalia-se que a concepção de letramento de Soares (1998) se aproxima da concepção crítica de alfabetização proposta por Paulo Freire e de outros estudiosos desta temática que se alinham à perspectiva histórico-cultural.

Embora existam muitos autores e literaturas acerca do fenômeno letramento, concorda-se com Silva, ao afirmar que:

Esta questão é muito polêmica, uma vez que existem teóricos que afirmam que, em uma sociedade moderna marcada pelo avanço científico e tecnológico, onde a escrita está presente em todo o contexto social do indivíduo, é impossível afirmar que existem pessoas iletradas (SILVA, 2004, p.3).

A alfabetização, de acordo com Freire (1980), é um fenômeno por meio do qual o indivíduo assume uma postura crítica diante da realidade, passando a compreender como se constitui a consciência do mundo. Ao considerar o processo de alfabetização como parte de um projeto político que pretenda oferecer esperança e transformação aos que lutam por um futuro melhor, é necessário refletir sobre as características desse processo.

Para tanto, é preciso que a prática educativa seja orientada para contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, sempre levando em conta outros aspectos entre eles a questão política cultural.

Compreende-se a importância de promover uma educação, em especial a educação de Jovens e adultos, de forma crítica e politizadora, que leve em conta todos os aspectos da vida dos educandos para que, por meio da ação política e crítica, situem-se no mundo e o transformem, independente das habilidades da leitura e da escrita. Pois estas são apenas ferramentas a mais no processo de conhecimento e nas possibilidades emancipadoras de cada sujeito.

Para Freire (1980), a conscientização deve ser o principal objetivo da educação, é preciso que o indivíduo supere a consciência ingênua caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas que acarreta conclusões superficiais, explicações mágicas e, também, que desenvolva a consciência crítica caracterizada pela análise profunda dos problemas e que reconheça as limitações para superá-los. Isto não quer dizer que a alfabetização não contemple a apropriação das leituras e escritas, na verdade estes dois aspectos estão intimamente ligados com as ações críticas e reflexivas.

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas o que os professores ensinam, mas também os significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção da identidade pessoais e sociais (FREIRE, 2006, p.17).

Tfouni (1995) defende que à escola cabe o papel de tornar o educando em processo de alfabetização, um sujeito alfabetizado e letrado possibilitando-lhe a habilidade do uso da escrita em suas múltiplas atividades comunicativas. Tal concepção se aproxima de Ribeiro (1980), quando considera que a mesma deve promover a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes, a autora nos convida a refletir sobre as diversas práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita na vida desses sujeitos, para que possamos reconhecer se tais funções e/ou atribuições são cumpridas com eficácia.

De acordo com Ribeiro (1999), faz-se necessário se analisar as implicações das diferentes práticas de leitura e escrita nos diferentes cenários educativos, compreendendo que as mesmas possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Aponta a necessidade de verificar se tais

práticas contribuem também, para sua formação crítica e conscientizadora ou se limitam apenas a responder às exigências da lógica educacional mercadológica, a qual caminha rumo à adaptação dos sujeitos frente às demandas de produção, servindo desta forma aos interesses do Capital.

Isso posto, considera-se que é importante alfabetizar os alunos tendo em vista a significação da aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, práticas do letramento, sem perder de vista a alfabetização como um ato criador e um ato político onde a realidade do educando deve ser considerada nas suas múltiplas linguagens e experiências. Sendo que essas várias habilidades engendram a capacidade de ler e escrever, interagir com outros, interpretar e produzir textos, refletir e dialogar sobre questões sociais.

Vale ressaltar que para Soares (2003), apesar dos conceitos de alfabetização e de letramento terem dimensões diferentes e a natureza de cada conceito implicar em ensino diferenciado, dissociar alfabetização e letramento constitui um equívoco uma vez que, atualmente, as concepções de leitura e escrita reconhecem que a inserção do indivíduo no mundo da escrita se dá de forma simultânea a esses dois processos, ou seja, alfabetização e letramento, sendo esses dois processos necessários, contínuos e inseparáveis.

### 1.3. O LETRAMENTO EM SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

O letramento é um conjunto de práticas sociais que se valem da escrita como um sistema simbólico de um lado e, de outro, uma tecnologia, sendo que tais fenômenos são realizados em contextos específicos também possuem objetivos específicos (KLEIMAN, 1995). Para a autora, esse conceito passou a ser utilizado nos espaços acadêmicos objetivando dissociar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos acerca da alfabetização, tendo em vista que na visão escolar são destacadas apenas as competências individuais no que tange ao uso da escrita.

O fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual 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 do letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de 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 do letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

De acordo com Ribeiro (1999), em sociedades complexas, o alfabetismo ou letramento são fenômenos heterogêneos, cujas práticas concebem a linguagem escrita de formas distintas e, portanto, eivadas de diversidade.

Especialmente quando estudamos o alfabetismo de populações jovens e adultas, as exigências quanto a habilidades e atitudes relacionadas ao alfabetismo postas pelos contextos não escolares, assim como oportunidades geradas nesses contextos de desenvolvimento de tais habilidades alçam-se como temas da mais alta relevância. Na maioria dos casos, a escolarização é para os indivíduos uma experiência pregressa que vai se distanciando no tempo e cujos efeitos tenderão a esmaecer progressivamente se os indivíduos não estiverem em contato com outras agências que promovam o alfabetismo e garantam a funcionalidade das aprendizagens escolares (RIBEIRO, 1999, p.49).

Para Ribeiro (2001), nos tempos atuais, ainda se travam debates acerca do letramento, sendo que esse fenômeno tem buscado focar questões sociais e culturais que vão além da esfera da educação formal. Também observa que já se avançou de forma significativa frente a tal conceito e que o mesmo vem se desenhando num conceito multifuncional de letramento ou alfabetismo, contemplando práticas sociais onde a leitura e a escrita se realizam, e que este fenômeno não se limita apenas a uma aprendizagem inicial para o aprendiz.

Também há apoio em Rojo (2009) quando a autora indica que para um sujeito se apropriar da leitura e da escrita, se faz necessário ir além do que a escola tradicional estabelece como imperativos, ou seja:

não basta conhecer o alfabeto e decodificar as letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (interstualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a

ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e idéias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor (ROJO, 2009, p.44).

Ainda para Rojo (1998), o espaço escolar se configura num cenário de enunciados privilegiados onde transitam discursos orais e escritos, sendo os mesmos prestigiados na esfera pública. O que pode-se inferir é que a prática do letramento deve ser resignificada e ampliada nesses espaços, devendo ser não apenas um ato de apreender as leituras e escritas, mas sim um ato político, crítico e conscientizador, como nos ensinou Paulo Freire.

Rojo (1998) aponta que a definição de letramento bem como a forma de avaliá-lo recebe contornos diferenciados em cada país, e também pode ter variações conceituais em distintas escolas de um mesmo estado.

Os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola (SOARES, 1999, p.86).

Esta prática, como dito anteriormente, vem recebendo outros tratamentos, mas ainda se faz presente nas práticas escolares mais conservadoras, colocando desta forma os sujeitos num único lugar, o lugar da escola, desconsiderando o mesmo em suas múltiplas possibilidades, não apenas da leitura e da escrita, mas em sua omnilateralidade.

Kleiman (2008), fundamentada em Street (1984), chama a atenção para a seguinte questão:

As práticas de uso da escrita da escola- aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade- sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada por Street (1984) de modelo autônomo (KLEIMAN, 2008, p.20).

Segundo Kleiman (2008), esse modelo autônomo é o que por várias décadas vem prevalecendo em nossa sociedade. No entanto, a autora indica que desde o século passado as ações dos movimentos de educação em massa lograram dar outros contornos a tal modelo. A autora também assinala que Street (1984) se posiciona contrário a tal concepção, defendendo, portanto, o modelo ideológico.

Com base nos constructos de Street (1984), Kleiman afirma que:

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 2008, p.21).

Quanto ao modelo de letramento autônomo contou-se com a análise de Silva (2004), ao considerar que este modelo guarda em si um determinismo tecnológico. Isso se traduz numa crença que propaga que o progresso social deriva de desenvolvimentos tecnológicos específicos, quais sejam: a imprensa escrita, a televisão e atualmente a computação e a tecnologia da informação. Portanto, o modelo autônomo também se coloca indiferente às variações culturais, é economicista e etnocêntrico. Nas palavras do autor, “todos esses fatores desqualificam o modelo autônomo por ser discriminatório contra o iletrado e por ser baseado em textos escritos em detrimento da oralidade” (SILVA, 2004, p.8).

Como explicitado anteriormente, Silva também indica que para se contrapor ao modelo autônomo, surge o modelo ideológico de letramento defendido por Street (1984). Sendo este um modelo cujas concepções e proposições engendram uma visão menos discriminatória e preconceituosa, e também mais crítica, voltada aos fatores culturais. Fundamentado em Kleiman (1995), Silva (2004) afirma:

O modelo ideológico de letramento tem como base a natureza social do letramento e considera a leitura e escrita. Considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar as contas. Daí a importância de se encerrar a leitura e a escrita não só como atividades com



um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas com atividades que servem a um propósito. Analisar esse propósito deve ser parte de um modelo mais eficaz de letramento (SILVA, 2004 p.8).

Após o exposto, compreende-se, a partir de Silva (2004,) que as pesquisas acerca do letramento - que doravante se voltavam para os efeitos de tal fenômeno num cenário universal - passaram a contemplar comunidades isoladas, bem como grupos minoritários em certas comunidades que não eram industrializadas, cuja preocupação focava a descrição frente às condições de uso da escrita naqueles contextos com o objetivo de:

compreender como eram os efeitos da prática do letramento naquelas comunidades minoritárias, que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (SILVA, 2004, p.8).

Para além das questões acima, Silva (2004), respaldado por Mendes (2000), convida a refletir acerca de outro imperativo circunscrito no fenômeno do letramento, qual seja, a questão do “numeramento/letramento”. O autor chama atenção para a visão distorcida e equivocada que alguns sujeitos têm em relação à idéia de numeração. O ato de “contar”, próprio a uma das questões consideradas fundamentais para a escola no que tange à área da Matemática, não pode se reduzir às capacidades de quantificar, medir, classificar e ordenar números/numerais desconexos com a realidade desses sujeitos, bem como o universo sociocultural de um povo.

Ainda, segundo o autor, no que tange à concepção tradicional no trato com os “números/numerais”, sugere a relação entre numeramento (matemática) e letramento (práticas sociais). Para explicitar melhor essa relação dual em lidar com os números bem como com a leitura e escrita, Silva (2004), fundamentado em Mendes, nos ajuda a compreender que tanto a leitura como a escrita diz respeito a:

“[...] uma série de conhecimentos, de capacidades, e de competências que não abrangem apenas uma mera decodificação/codificação de números...” (MENDES, 2000, p. 58 *apud* SILVA, 2004, p.9). Sendo possível dessa forma contemplar a complexidade e as inúmeras situ-

ações relacionadas ao contexto social (SILVA, 2004, p.9)

Assim sendo, considera-se que os pesquisadores devem empreender em seus estudos acerca do letramento um olhar mais atento e investigativo frente às comunidades relegadas à condição “marginal”, no que diz respeito aos desdobramentos da prática do letramento, bem como se debruçar sobre a descrição e compreensão de outras dimensões da temática em questão. E, por conseguinte, procurar saber quais os domínios sociais de letramento mais influentes e quais os eventos de letramento e oralidade que aparecem comumente nas comunidades.

Em consonância com Kleiman (2008) e Silva (2004), a partir do que foi explicitado acerca da concepção de letramento, compreende-se que a mesma se alinha a uma perspectiva crítica e histórica, a qual se propõe esta dissertação.

#### 1.4. ALFABETIZAÇÃO: DO PARADIGMA TRADICIONAL ÀS CONCEPÇÕES ATUAIS.

Julgou-se necessário, apresentar ainda que brevemente duas teorias da psicologia que tiveram grande influência não só no meio acadêmico, como também nas escolas, em especial no processo de alfabetização de crianças pequenas e de jovens e adultos não alfabetizados. São elas, teoria piagetiana e teoria vygotskyana.

De acordo com Leite (2010), a mudança de paradigmas acerca do processo de alfabetização, principalmente nas duas últimas décadas, estava relacionada à mudança na concepção de escrita. Pois, no modelo tradicional, a alfabetização tinha como eixo norteador a mera representação da fala e, por conseguinte, no mecânico ato de ler e escrever. Nesta perspectiva as preocupações se voltavam para questões metodológicas, onde o mais importante era saber qual o melhor método para se apropriar dos códigos.

O autor assinala que, no modelo tradicional, seguia-se a premissa de que era necessário primeiro ensinar o código ao aluno para, em seguida, criar no aluno/a o hábito de ler e escrever. Além desse fenômeno, também havia outro, qual seja, a prontidão como um momento que antecedia o processo de aprender a ler e escrever, determinado pela chamada maturação biológica e pelas experiências de vida de cada aluno/a.

Leite (2010) aponta que, como área de conhecimento, a psicologia contribuiu de forma radical ao processo de alfabetização escolar inclusive no modelo tradicional. O mesmo autor (2010) destaca duas teorias, a sa-

ber, a teoria construtivista, representada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), e a histórico-cultural, representada pelos trabalhos de Vygotsky (1984) e Luria (1988).

Segundo o autor, Emília Ferreiro se dedicou extensamente à pesquisa com o intuito de “descrever o processo de elaboração conceitual construído pela criança desde os primeiros rabiscos até a elaboração de hipóteses relacionadas com a natureza alfabética da escrita” (LEITE, 210, p.23). A teoria de Ferreiro teve grande repercussão, principalmente no Brasil, dado que a questão da alfabetização vinha por muito tempo enfrentando sérios problemas, seja no campo teórico seja na prática pedagógica.

Para Leite (2010), a teoria construtivista atribui ao aluno o papel de sujeito central no processo educacional, sendo que o mesmo participa ativamente do processo de construção do conhecimento. O professor recebe o *status* de facilitador, responsável pela organização de um ambiente que facilite as relações de aprendizado seja da criança ou do adulto. Portanto, é uma teoria centrada no sujeito, conforme o modelo da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”.

O professor ficou restrito a uma condição periférica no processo de ensino-aprendizagem. Essa leitura da teoria acabou produzindo inúmeros problemas de natureza pedagógica, chegando-se a negar a função do ensino por parte do professor, pois as intervenções nesse sentido não respeitariam o processo de construção realizado pelo aluno (LEITE, 2010, p.25).

Frente ao papel do professor, é remetido ao mesmo *status* atribuído ao monitor pelo método de alfabetização “Sim, eu posso”, que também é visto como facilitador, pois “o principal professor é a televisão”.

Neste sentido, Leite (2010) mostra que, diferentemente da teoria piagetiana, conta-se com a teoria vygotskyana ao postular que os sujeitos aprendem nas relações com os objetos, embora seja um sujeito ativo e não passivo diante do objeto, ou seja, se “crê que a relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas - ênfase no papel do outro - ou outros mediadores culturais” (LEITE, 2010, p.27).

No que concerne ao papel do professor, Leite defende que:

o professor sem dúvida é o principal mediador, responsável pela organização do trabalho pedagógico, embora reconheça que há outros mediadores, como os demais colegas e o próprio material pedagógico [...] permite inferir que a mediação- no caso peda-

gógica- tem papel fundamental na relação que vai estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, a forma como a mediação é desenvolvida interfere na forma como o sujeito se apropria do objeto [...] Isto recoloca o professor no centro do processo ensino-aprendizagem, compondo a relação tríade com o sujeito e o objeto. Resgata-se, assim, teoricamente, a função docente na mediação pedagógica (LEITE, 2010, p.27).

Segundo Leite (2010), para além da questão da mediação, a abordagem histórico-cultural em muito contribuiu e vem contribuindo para a compreensão do caráter simbólico da escrita, desde os processos mais simples, como os desenhos, os gestos, os rabiscos, as brincadeiras, o manejo com os materiais, enfim, até chegar à escrita conforme a norma estabelecida pelas sociedades.

Em consonância com o autor, a teoria vigotskyana não foi, ou é, utilizada como referencial teórico apenas nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças, pois, segundo Leite (2010), também na década de 1990, a educação de jovens e adultos recebe influência da teoria vygotskyana, que delinea a linguagem escrita como um imperativo primordial no processo de alfabetização. O autor, fundamentado em Vygotsky (1991), também aponta que a escrita não é um mero codificador da fala, mas também uma representação da realidade social a qual estão inseridos todos os alunos. Portanto, o processo de alfabetização sob este ponto de vista, é considerado um fenômeno progressivo do sistema da língua escrita, cuja gênese precede à escolarização dos indivíduos.

Atualmente, pode-se afirmar que as concepções de escrita, subjacentes às modernas propostas, implicam dois aspectos fundamentais: de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente [...]. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-a efetivamente dela [...]. (LEITE, 2010, p.25)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Para continuidade de estudos acerca da temática em questão podemos encontrar em Kramer (1986), Smolka (1988) e Braggio (1992) outras contribuições.

Para o autor, nessa perspectiva, o texto é, de um lado, um ponto inicial e, de outro, o ponto de chegada do processo de alfabetização, compreendido como um percurso oral ou escrito que se emoldura pela unidade de sentido que se constitui numa certa conjuntura discursiva.



## CAPÍTULO 2 – A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉS-ZÁROS, 2007, p.198).

### 2.1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA.

Algumas questões referentes à educação do campo não são muito diferentes do que se observa no cenário da educação, em geral, de jovens e adultos no Brasil<sup>20</sup>. Haja vista os índices referentes ao analfabetismo no Brasil, apresentados na introdução deste trabalho, e acrescentando aos mesmos dados o cenário político, social e econômico nos quais estão inseridos os sujeitos da classe trabalhadora de nosso país se pode refletir sobre as condições postas e impostas aos mesmos, de modo especial os trabalhadores do campo.

Independentemente de a educação estar voltada para o campo ou para a cidade, o que se coloca como um dos fenômenos, dentre outros, que se alinha a esses dois espaços é o controle e a subsunção da classe trabalhadora frente ao modo de produção capitalista e à ausência do Estado no que concerne às políticas públicas que contemplem e atendam as necessidades na esfera da educação de Jovens e Adultos, em âmbito nacional.

Embora não se tenha pretendido para esta pesquisa fazer um resgate histórico acerca da dualidade campo e cidade, isso não significa que

---

<sup>20</sup> Sobre a história de EJA no Brasil, existem várias obras e produções acadêmicas. Dentre os autores, indica-se: HADDAD, Sergio; DI PIERRO, M<sup>a</sup> Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos** (2000); ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1986); PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos** (2006); GALVÃO, A. M de O; SOARES, L. J. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento** (2006); PAIVA. V.P. **Educação Popular e educação de adultos** (1987) e outros.

essa reflexão não seja importante, pois seus desdobramentos sociais, políticos, educacionais e outros, assolam a classe trabalhadora desde longa data. E, ressaltando que essa concepção dicotômica vem sendo propagada ao longo de nossa história, por vezes, pejorativamente e de modo perverso, fato que não se pode ignorar nem desconsiderar, uma vez que tal concepção ainda persiste nos tempos atuais. Pois, como nos apontam:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil como um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção (CALDART *et alli*, 2004, p.21).

Segundo os mesmos autores, ao tomar como princípio as premissas acima citadas, as únicas políticas públicas voltadas para esses indivíduos não seriam outras que não uma política de cunho “compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais” (CALDART; FERNANDES, CERIOLI, 2004, p.21). Ou seja, para apenas que os povos do campo sejam olhados com respeito, reconhecimento e dignidade há que haver pressões principalmente por parte dos movimentos sociais, o que já vem ocorrendo há praticamente três décadas. Lembrando também da participação efetiva de outros Movimentos como o MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens, CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, CONAQ - Coordenação dos Quilombolas, MMC - Movimento de Mulheres Camponesas e outros.

No que concerne às discussões quanto à relação campo-cidade, “por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é que considera o campo lugar atrasado, do inferior, do arcaico” (MOLINA, 2003, p.6). Acrescenta-se também, a esses adjetivos pejorativos: gente matuta, sem cultura, que mal sabe falar, ler e escrever, etc.

A leitura de “superioridade” do espaço urbano mascarou as conseqüências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas no modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto à cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. Trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas, são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e



garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos (MOLINA, 2003, p.6).

Neste sentido, é preciso não apenas romper com esta lógica que coloca à margem e estigmatiza os sujeitos do campo, como também reconhecê-los como sujeitos históricos que ao longo de suas vidas vêm contribuindo de forma significativa não só para o desenvolvimento econômico do país, como também para a transformação da sociedade brasileira forjada nos princípios da desigualdade, da expropriação e exploração dos trabalhadores e trabalhadoras.

Por reconhecer as especificidades dos povos do campo, bem como sua cultura, suas experiências e seus saberes, defende-se uma educação que esteja voltada à realidade desses sujeitos históricos em seus respectivos espaços. Portanto, devemos conceber a educação como um direito universal e democrático, tanto para o campo quanto para a cidade, não perdendo de vista as especificidades próprias de cada realidade (MOLINA, 2008).

A referência à educação do campo sob a ótica do direito, o qual vem sendo conquistado paulatinamente por alguns segmentos da sociedade e, principalmente, pelos movimentos sociais, remete ao MST, o qual, segundo Freitas (2007) - a partir de sua fundação, ocorrida na década de 1980 -, ao longo de sua história sempre manifestou preocupações com a questão da educação em seus acampamentos e assentamentos, e, em seu percurso histórico, vem buscando alternativas e desenvolvendo propostas pedagógicas para educar sua base.

Segundo a mesma autora, em 1997, como resultado desse processo, o MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realiza o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1ª ENERA), que reuniu mais de 700 educadores dos assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos em assentamentos (FREITAS, 2007). Este foi, sem dúvida, um pilar fundamental para a consolidação, não apenas das discussões e reflexões, como também sobre um novo olhar frente às práticas voltadas para a educação do campo.

Conforme Kolling, Nery e Molina (1999), neste 1º ENERA, a representante da UNICEF na ocasião lança o desafio às entidades presentes para desenvolverem um trabalho de maior amplitude sobre a educação do campo a partir do mundo rural, considerando a realidade do campo, quan-

to às suas questões culturais, sua percepção frente ao mundo, bem como seu modo de organização familiar e também no trabalho.

De acordo com Freitas (2007), a partir do 1º ENERA, as entidades promotoras foram unânimes quanto à necessidade de organizar um encontro nacional de grande envergadura, a fim de poderem discutir e analisar os problemas vividos pelos povos do campo no que diz respeito às questões do ensino. As discussões travadas a partir desse encaminhamento culminaram em vários encontros e ações que se desdobraram na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que contou com a participação de movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais apoiados pela CNBB, UNESCO, UNICEF e UNB.

Nesta Conferência, as entidades presentes selaram o compromisso de “sensibilizar e mobilizar a sociedade e órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo” (FREITAS, 2007, p.19). Neste contexto, legitima-se a luta por políticas públicas voltadas para um projeto educacional condizente com as necessidades e particularidades da educação do campo.

A autora aponta que:

a 1ª Conferência constituiu-se na gênese de uma Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, que ampliou a mobilização nos estados e propiciou o debate na sociedade pela Educação do Campo (FREITAS, 2007, p.20).

Todavia, vale lembrar que mesmo tendo sido firmado tais compromissos, atualmente, vários são os problemas, desafios e embates que os povos do campo travam a cada dia, pois nem tudo o que é proclamado se concretiza.

Contudo, faz-se mister sublinhar que a 1ª Conferência ao ampliar e mobilizar outros estados, propiciando debates junto à sociedade acerca da Educação do Campo, acabou resultando numa conquista para o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, que foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: “Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação” (CALDART, 2004, p.14).

Neste contexto, é importante ressaltar que o envolvimento de instituições comprometidas nesse processo contribuiu de forma significativa frente às propostas pedagógicas para uma nova concepção de campo, de educação e de escola. Tais concepções se alinham ao respeito e reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais do campo levando em conta sua

diversidade.

De acordo com Freitas (2007), os movimentos sociais envolvidos neste processo frente à construção da Educação do Campo, são: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimentos Indígenas (COIAB, APOINME e (CIMI); Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Coordenação dos Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais (CONTAG, FETRAF e MPA); e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Embora se reconheça a participação dos movimentos sociais acima citados não se pode ignorar que, neste contexto, o MST se apresenta com significativo destaque na luta pela educação do campo e, por conseguinte, pela reforma agrária de nosso país, o qual vem logrando frutíferos êxitos, de modo especial no que concerne à educação do campo.

Portanto, a partir do 1º ENERA, foi forjada a proposta do PRONERA, cuja criação se deu em abril de 1998, por meio da portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, com o objetivo de implementar ações educativas para os povos do campo, em especial para os assentados e acampados da Reforma Agrária. Ressalte-se que o referido Programa é vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, Freitas (2007). E que tem como mediador financeiro o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Sublinhe-se ainda, que o MDA tem por objetivo geral:

fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária estimulando, proporcionando, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas a especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (Manual de Operações/2004, p.14).

A partir deste pleito, e segundo Freitas (2007), o PRONERA recebe o *status* de promotor das reflexões e ações acerca da Educação do Campo. Desde sua criação até o ano de 2003, o referido Programa apoiou aproximadamente 150 projetos nos assentamentos da reforma agrária, estabelecendo parcerias com 55 universidades públicas federais e estaduais e atendeu cerca de 122 mil alunos em todo o território brasileiro. “Educação de Jovens e Adultos é a modalidade educativa prioritária representando 94% das ações educativas promovidas pelo PRONERA, concentradas prioritariamente nas regiões norte e nordeste” (FREITAS, 2007, p.23).

Segundo a mesma autora, no período de 1999 e 2002, cerca de 110 mil alunos frequentaram os cursos de alfabetização promovidos pelo PRONERA e ainda neste período foram realizados 18 cursos técnicos e de especialização que contemplaram 1.288 jovens da reforma agrária. Nos períodos compreendidos entre 2003 a 2006, o número de educandos atendidos pelo Programa alcançou 244.451 pessoas, o que expressa uma significativa expansão no que concerne ao número de alunos que freqüentaram os cursos de formação profissional de nível médio e superior, fenômeno que culminou em 2006 em novas conquistas quando foram firmados 141 convênios.

Assim, o PRONERA é descrito por alguns autores acadêmicos envolvidos com o PRONERA (MOLINA, 2003; Di Pierro e Andrade, 2003) como um passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural. Os canais abertos para a construção de políticas públicas, mas também do papel fundamental que os movimentos sociais têm nesse processo (FREITAS, 2007, p.23).

Ainda, segundo Freitas (2007), o envolvimento de instituições universitárias, bem como a articulação entre os ministérios e, por consequência, as participações efetivas dos movimentos sociais do campo emergem novas contribuições frente às práticas pedagógicas da Educação do Campo. Sem contar o envolvimento e o acúmulo de conhecimentos empíricos e teóricos do PRONERA, e que em sua agenda, também estabelece parcerias e articula os trabalhos com as universidades envolvidas nesse processo.

Após o exposto, vale explicitar alguns princípios básicos defendidos pelo MST no que concerne à questão da Educação do Campo:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais. E compreender a educação do campo como um espaço de direito, é também, pensar uma política educacional de qualidade preocupada com a maneira de educar e de formar esses sujeitos do campo, “sujei-

tos de direito (CALDART, 2004, p.150).

Neste sentido, é preciso saber quem são de fato esses sujeitos, como e onde vivem, o que fazem, quais suas origens, o que produzem, o que almejam para suas vidas e famílias, quais são seus saberes e culturas acumuladas ao longo de suas vidas. Enfim, não é de qualquer sujeito que se está falando, mas de sujeitos com uma identidade própria e que lutam cotidianamente por seus direitos e objetivos. E que, portanto, não se definem ou se constituem apenas pelo espaço territorial donde vivem, mas sim, pela sua história e identidade como classe trabalhadora do campo.

Para maior compreensão e esclarecimentos, no item abaixo dissertamos acerca de algumas premissas consideradas relevantes no que tange ao contexto da educação do campo e do PRONERA, a educação no MST: um breve histórico e por fim, a proposta educacional no MST e seus princípios políticos, filosóficos e pedagógicos.

## 2.2. A EDUCAÇÃO NO MST: UM BREVE HISTÓRICO

De acordo com o MST (2004), a luta pelo direito à educação caminha paralelamente com a luta pela Reforma Agrária, para atender em princípio as famílias acampadas e assentadas. A partir desta necessidade, as experiências pedagógicas em princípio se deram por meio da prática do próprio Movimento e, posteriormente, foram avançando para o conceito de educação do campo defendendo os princípios de que a população do campo tem direito a uma educação pensada a partir da realidade em que está inserida. Ou seja, tem direito de se educar “a partir do que faz e do lugar onde vive” (MST, 2004. p.12).

Em consonância com Caldart (1997), no início de sua constituição, o MST não sistematizava os registros de suas experiências, ficando na maioria das vezes apenas no imagético e na fala de cada sujeito sem terra. Pois como indica Dalmagro (2010, p.160) “o primeiro texto na ordem cronológica, apesar de não ser assinado pelo MST é escrito por militantes [...] num período em que não há outros registros”, mas isto não muda em absoluto o fato do Movimento ter sua própria história. E, no que tange à educação, “não há como separar a história da educação da história do MST como um todo” (CALDART, 1997, p.29-30). Pois as duas caminham lado a lado e a educação é apenas mais uma frente de luta do Movimento.

Entre 1979 a 1984, inicia-se a retomada da luta pela terra no Brasil, por meio de ocupações e acampamentos, em especial no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, culminando

Na criação efetiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, em janeiro de 1984.

Conforme explicitado anteriormente, a preocupação deste Movimento com a questão da educação surge concomitantemente à sua fundação, pois muitas eram as famílias que tinham crianças pequenas com idade para frequentar o que se chama atualmente de ensino básico e/ou fundamental do primeiro ciclo, ou seja, de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. Também existiam muitas crianças com idade de 0 a 6 anos que precisavam ser “cuidadas” e educadas, para que seus pais pudessem trabalhar e participar das atividades próprias do Movimento.

Após ter conquistado escolas nos primeiros assentamentos - em 1983 no assentamento Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul -, as preocupações com o tipo de ensino e de escola que o Movimento almejava e necessitava iam cada vez mais se fazendo presente (CALDART, 1997).

Neste período:

tal como no conjunto das lutas, as ações se deram de forma isolada, especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães, bem mais do que por princípio ou determinação dos sem-terra” (CALDART, 1997, p.31).

Esta situação, com o passar do tempo, tomou outros contornos, principalmente quando as professoras vinham de fora, ou seja, não pertenciam ao MST e tão pouco simpatizavam com o mesmo.

O coletivo deste Movimento passou a dedicar um olhar diferenciado e atendo para esta questão, haja vista o tipo de educação e ensino que estavam sendo propagados pelo corpo docente ligado ao Estado (poder público). Ou seja, os/as professores/ras se posicionavam contrárias a Reforma Agrária e por vezes desconsideravam a história das famílias assentadas.

Neste cenário, o Movimento decidiu que queria uma “escola diferente” (CALDART, 1997, p.31), que respeitasse os saberes, a vivência, a realidade dos sujeitos sem terra e reconhecesse o ser humano em suas múltiplas dimensões da vida.

Em 1985, foi realizado o 1º Congresso Nacional do MST e até 1988/1989, são definidas suas ações organizativas e, por consequência, seu enfrentamento com as forças políticas que se opunham à Reforma Agrária.

No que concerne à educação, seu marco se dá com o “início da articulação nacional e da criação do Setor de Educação” (CALDART, 1997, p.31), que ocorreu no ano de 1987. Neste período, o principal trabalho do

Setor de Educação girava em torno da organização da luta pela implantação de escolas públicas em acampamentos e nos assentamentos já existentes. Porém, outra questão suscitava preocupação, qual seja, reunir os professores que iriam trabalhar nessas escolas juntamente com os representantes dos acampamentos e assentamentos para travar discussões acerca do tipo de escola que o Movimento almejava, ou seja, uma “escola diferente”. A partir desse momento, inicia-se um trabalho de formação dos educadores/as, especificamente para os que trabalhariam com o ensino de 1ª a 4ª séries.

O período compreendido entre 1989 a 1994 é marcado pela represão política a todos os movimentos sociais em especial os que lutavam pela conquista da terra. Este cenário também trouxe fortalecimento ao MST que avançou em sua organização interna. Este período de represálias também atingiu a frente da educação, o que se reverteu num momento “mais fecundo até hoje, de avanço organizativo e de elaboração pedagógica” (CALDART, 1997, p.33), que vem contribuindo não apenas nas ações pedagógicas e em outras frentes do Movimento, como também em outros espaços da sociedade brasileira e países da América Latina.

Foi na década de 1990 que emergiram os primeiros registros acerca de uma proposta de educação para os assentamentos, alicerçada nas reflexões teóricas sobre as experiências no campo educacional. Vale lembrar que, segundo Caldart (1997), o primeiro material produzido pelo Movimento teve sua primeira edição em junho de 1991 com o título “O que queremos com as escolas dos assentamentos” e após a publicação do mesmo outros materiais foram e continuam sendo elaborados e publicados.

É neste período que surge não apenas a preocupação, mas algumas iniciativas pedagógicas direcionadas aos jovens e adultos assentados e acampados, bem como à educação infantil. Os jovens e adultos, pelo alto índice de analfabetismo e as crianças por serem muitas na faixa etária de 0 a 6 anos.

Caldart (1997) chama atenção para outros fenômenos importantes, quais sejam, a demanda de um grande número de jovens e adultos não alfabetizados conforme descrito acima, a conquista de vários assentamentos e a questão da produção. Sendo que, para contemplar as demandas da produção foram implementadas formas cooperadas de trabalho nos assentamentos.

Então, quando, por exemplo, não se consegue encontrar num novo assentamento pessoas habilitadas para fazer a ata de fundação de uma Associação, ou

mesmo para assinar os papéis necessários, o analfabetismo começa mais fortemente a aparecer como um problema para o conjunto da organização. Do mesmo modo a discussão sobre a produção traz em alguns lugares a questão da participação da mulher, que por sua vez levanta outras dimensões das relações de gênero e entre elas a da educação das crianças (CALDART, 1997, p.36).

Pelo que se observa nesses 11 anos trabalhando como uma das coordenadoras do PRONERA e também por meio de leituras e diálogos com membros do Coletivo Estadual e Nacional de Educação do MST, pode-se inferir que, mesmo em face ao grande esforço do Movimento, as questões acima apontadas pela autora ainda são latentes, o que faz com que o Movimento fortaleça cada vez mais sua luta para solucionar o que a autora colocou como um “problema”.

Mesmo tendo a compreensão dos avanços nas três esferas apontadas acima, desde o surgimento do MST até os dias atuais, ainda se vive numa sociedade dividida em classes e que, portanto, gera não apenas conflitos e embates, mas também continua gerando a fome, miséria, desemprego, desigualdade social, violência, não apenas a física ou psicológica, como também violência infantil, violência contra a mulher, violência moral e outras.

Em meio a esse turbilhão de complicadores, o MST segue sua luta pela efetiva Reforma Agrária e pelo direito dos povos do campo à educação, bem como pela permanência dos jovens no campo, dentre outras. Pois “é preciso buscar as condições que permitam permanecer na terra, o que inclui lutar para mudar o que impede a permanência nela e a vida com dignidade” (DALMAGRO, 2010, p.164).

Sublinhe-se que traçar um perfil histórico com base na periodicidade dos acontecimentos históricos e fazer uma distinção rigorosa entre os mesmos não é tarefa fácil, e, neste sentido, Dalmagro (2010, p.161) ajuda a compreender o porquê dessa dificuldade ao afirmar que: “a distinção entre tais períodos na trajetória educacional desse Movimento, ainda que possível não é algo simples, uma vez que identificamos continuidades nesse processo”. A autora observa ainda que não há convergência no que tange às datas exatas correspondente a cada período visto como marco histórico do MST e da educação nele desenvolvida.

De acordo com Dalmagro (2010), o primeiro período fundamental na história do Movimento é conhecido como a “Constituição da Questão Escolar”, e corresponde ao período do surgimento do MST conforme citado no início deste item. O segundo período intitula-se “Consolidação



da Proposta da Escola”, do início dos anos 1990, o terceiro período é reconhecido como “Da Escola à Educação no MST” e o quarto período, “Massificação e Crise da Escola”, esses últimos datados também dos anos 1990 até a atualidade.

Ressalte-se que, no campo da Educação, o MST conta atualmente<sup>21</sup> com um grande contingente de seus integrantes formados no ensino técnico, graduação e pós-graduação. Todavia, é preciso garantir a escolaridade em todas as esferas do conhecimento para as crianças, jovens e adultos não alfabetizados e escolarizados do MST.

Vale destacar que a educação no MST vai desde a Ciranda Infantil, como espaço próprio da criança de 0 a 6 anos, as quais acompanham seus pais nas ações do MST, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal, passando por Escolas de ensino fundamental, para atender a educação básica, ensino médio, ensino superior até a pós-graduação em nível de especialização e mestrado. Em termos quantitativos o MST conta com aproximadamente 2.000 escolas públicas (estimativa feita a partir dos dados da PNERA, 2004). Destas 2.000 escolas, apenas 250 vão até o Ensino Fundamental completo e 50 até o Ensino Médio. As demais, são até a 4ª séries Atuam nessas escolas 10.000 professoras (es). Quanto ao número de estudantes são atendidos em torno de 300.000 pessoas, incluindo da Educação Infantil até a universidade, passando pela EJA e cursos profissionalizantes.

Sublinhe-se que, com base em nossos conhecimentos, as parcerias entre o Movimento e o Estado, principalmente em se tratando de cursos para jovens e adultos seja em nível médio, técnico, graduação e pós-graduação, geralmente se dão por meio do PRONERA, que por sua vez abrange todo o território nacional.

No que diz respeito à Ciranda Infantil, esta é uma prática que o Movimento adota desde sua criação para possibilitar às mães participarem das atividades próprias do Movimento e levar seus filhos e filhas com idade inferior a 6 anos aos lugares onde são solicitadas.

Quanto ao ensino fundamental, o Movimento, por meio de muitas lutas, fez valer o direito das crianças e adolescentes ao acesso à escolas municipais e, por vezes, estaduais que funcionam nos próprios assentamentos respeitando desta forma, uma educação voltada para a realidade do campo.

---

<sup>21</sup> Esta informação é fruto de nossa experiência com o MST por meio do PRONERA, participação em Encontros Nacionais do Movimento e Educação do Campo, depoimentos de componentes do Setor Estadual e Nacional do MST e de Assesores do INCRA, responsáveis pelo PRONERA em Santa Catarina

O Movimento estabelece parcerias com aproximadamente 50 Instituições de Ensino, entre Universidades, Escolas Agrotécnicas. Somando aproximadamente 100 turmas de cursos formais, num total de mais ou menos 4.000 estudantes jovens e adultos. Sem contar um número expressivo de estudantes assentados que cursaram nível superior como Medicina, Odontologia, Agronomia e outros em países como Cuba, Venezuela, Nicarágua e outros<sup>22</sup>, sem contar os cursos de formação política que é uma prática constante e histórica no MST.

No que se refere à parceria do Movimento com o PRONERA, segundo dados fornecidos pela Coordenação Nacional do referido Programa no primeiro semestre de 2011, efetivamente 14 instituições estão envolvidas diretamente com o MST sendo as mesmas pertencentes às esferas federal, estadual e comunitária. Quanto ao número de cursos totalizam 32, em nível de graduação, especialização, técnico e nível médio.

Vale ressaltar que, segundo a mesma fonte, várias demandas de cursos solicitados ao PRONERA em nível nacional pelo MST aguardam liberação de recurso público para a execução dos mesmos ainda para 2011 e também para 2012. Recorde-se também que os dados obtidos pelo PRONERA Nacional, no que concerne às parcerias com o Movimento em questão, variam dependendo da vigência dos projetos e/ou cursos em execução ou em espera.

### 2.3. A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST E SEUS PRINCÍPIOS POLÍTICOS, FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS.

Ao se buscar compreender a proposta educacional no MST, foi necessário remeter ao contexto histórico-social do qual fizemos parte, pois entende-se que a educação se constitui na forma como a própria sociedade concebe e procura “ajustar” os sujeitos para pensarem, agirem e viverem de acordo com os interesses da classe dominante, e conseqüentemente, às demandas do capital. Sendo assim, urge a necessidade de compreender e analisar a educação e, por conseguinte, reconhecer a necessidade de fazer o mesmo movimento frente à sociedade.

Saliente-se que as estruturas sociais são resultado de um processo histórico e social, portanto contraditório. E se tratando de um processo histórico, há com um processo de luta de classes, não podendo ser de outra forma, uma vez que vive-se em uma sociedade divididas em classes.

---

<sup>22</sup> <http://www.mst.org.br/node/1050>

Compreendendo que a educação é o processo pelo qual a sociedade forma os sujeitos de acordo com seus interesses ousa-se inferir que o fenômeno do analfabetismo é fruto das contradições do modo de produção capitalista.

A partir do exposto, entende-se que o discurso acerca da importância da educação como um fenômeno proclamado, como pela estrutura de poder, e neste caso tanto pelos representantes governamentais de esquerda, quanto os de direita, bem como, pelos empresários cujos discursos tem a ver com a “responsabilidade social” (que inclusive criam movimentos como o “Todos Pela Educação”, ou seja, ninguém se posiciona contrário a educação, e ainda afirmam que a mesma é necessária e importante.

Contudo, observou-se que mesmo nas contradições entre os discursos e a prática efetivamente posta, os avanços em termos qualitativos acerca do fenômeno da educação ainda são parcos e carecem um olhar mais cuidadoso, comprometido e capaz de discernir e compreender seus verdadeiros meandros e desdobramentos, principalmente num modelo societal ancorado e fortalecido sob égide do capitalismo.

A partir do explicitado acima, não é possível ignorar o grande e expressivo papel do Movimento dos Trabalhadores Sem terra, no que tange à luta pela construção de uma sociedade justa, igualitária cujos princípios, concepções teóricas e ações práticas tenham como máxima o modelo de sociedade embasada nos princípios e propostas socialista. Para elucidar melhor as considerações acima contou-se com a contribuição da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nalva, em entrevista concedida a esta pesquisadora expressa o seguinte:

Quando falo sobre a importância da educação para o MST sempre reporto-me a uma afirmação de Stédile onde ele diz que “só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar os sem terra da exploração do latifúndio... A reforma agrária é a junção destas duas conquistas, ter acesso a terra e ter acesso a escola, ao conhecimento, a educação” Stédile (1997). Assim podemos afirmar que a luta do MST é pela humanização plena do ser social, isto significa que o acesso aos bens econômicos (terra) e sociais (educação escolar, saúde, lazer e outros). O acesso a tais bens é parte do mesmo processo, uma não avança se o outro não avançar. E ambos escancaram o histórico da negação dos trabalhadores brasileiros dos bens socialmente produzidos.

No que concerne ao fenômeno da alfabetização, M<sup>a</sup> Nalva nos convida a refletir sobre a história da EJA no Brasil, quando aponta que a primeira campanha de alfabetização de jovens e adultos ocorreu em 1947, ou seja, 400 anos depois da colonização é que as elites brasileiras apresentaram as primeiras políticas de educação para adultos, a entrevistada nos chama atenção para o fato de que campanha não é política pública, mas sim, política compensatória.

Também nos explica que o MST vem assumindo um papel histórico no Brasil quando contribuiu para “superar problemas crônicos da sociedade como a terra e o conhecimento”. Em sua opinião a importância da luta pela educação no MST cumpre algumas funções, entre elas:

1- Ajudar na promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural das populações assentadas e acampadas contribuindo para a permanência/sobrevivência dos trabalhadores no campo.

2- Ser um elemento tático na luta contra o capital e pela transformação da sociedade capitalista e, portanto, na emancipação dos trabalhadores

No que se refere à questão educacional no MST, contou-se ainda com as contribuições de Pinto (1984) ao afirmar que:

nas sociedades [...] com divisões internas de classes opostas, a educação não pode consistir na formação uniforme de todos os seus membros, porque: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir; e, por outro, não há interesse nem possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente. Por isso, em tais sociedades, a educação pelo saber letrado é sempre privilégio de um grupo ou classe (PINTO, 1984 p.32-33).

O autor também afirma que “o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social” (PINTO 2003, p. 33). Dessa forma a educação ou a não educação, estão diretamente relacionadas à classe dominante em defesa de seus objetivos e interesses, cabendo aos trabalhadores lutar por sua emancipação, “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? [...] quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação?” (FREIRE, 2010, p.34).

Mészáros (2007) vai além ao acentuar que somente uma profunda transformação social pode ajudar na criação de uma alternativa educacio-

nal significativamente diferente pois para o autor, se a educação não é a força ideológica primária que consolida o sistema do capital, “tão pouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (Mészáros 2007 p. 209). Tal pensamento deriva de uma concepção mais ampla da educação, que vai para além do domínio dos códigos da leitura e da escrita, ou da educação formal e está diretamente relacionada à questão da centralidade do trabalho, e que, aparece nitidamente nos princípios políticos, filosóficos e pedagógicos do MST.

Buscou-se apresentar e descrever algumas premissas dos princípios Políticos, Filosóficos e Pedagógicos do MST, ressaltando que o documento que serviu de fonte é intitulado de “Princípios Pedagógicos e Filosóficos”, contudo, para além de nossa compreensão, o próprio documento aponta que assim como estes dois princípios estão intimamente ligados, o político está circunscrito nos dois (MST, 2007).

Quanto ao princípio filosófico o Movimento compreende que o mesmo tem a ver com a visão de mundo, suas concepções mais gerais no que concerne à pessoa humana, à sociedade e conseqüentemente à educação.

Frente aos princípios pedagógicos, fundamentados na mesma fonte, compreende-se que os mesmos estão voltados para a maneira de fazer e pensar a educação, ou seja, para dar materialidade aos princípios filosóficos. Chama-se a atenção no sentido de que os princípios filosóficos engendram em si elementos essenciais e gerais para a proposta de educação concebida pelo MST, contemplando de modo especial a reflexão “metodológica dos processos educativos” (MST, 2007, p.160).

E, ao se conceber a educação como um processo, foram encontradas as seguintes afirmações:

... a educação é um dos processos de formação humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e uma concepção de mundo (MST, 2007, p.160-161).

Esta concepção não poderia ser diferente, haja vista ser o MST um movimento social de caráter contestatório e revolucionário, portanto, um Movimento que não apenas representa a classe trabalhadora, mas em essência é ele a própria luta de classes, e sendo esta classe em si, não se configura numa categoria estática, senão num processo histórico e social que em seus princípios reconhece os sujeitos e/ou indivíduos sob a ótica da coletividade. Ou seja, “Classe e consciência de classe são sempre o

último e não o primeiro degrau de um processo histórico real” (THOMPSON, 2001, p.274).

Sobre o conceito de classes, no que diz respeito ao campo da experiência vivenciada nas relações sociais em sua totalidade, Thompson assinala que:

As Classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, e acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós, e no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo pois a fazer uma descoberta da sua consciência de classe. (THOMPSON, 2001, p.274).

É nesta perspectiva que o MST, busca compor seu conjunto de ações, reafirmando-se como classe que luta e atua em várias frentes, defendendo não apenas os interesses de seus integrantes, como também de toda a classe trabalhadora de nosso país.

No que concerne aos princípios educativos, o Movimento deixa claro que sempre associa a Educação com a escola uma vez que vive-se num cenário histórico “onde uma significativa parte da sociedade (principalmente as crianças) é atribuída à escola” MST (2007, p.161).

Quando o MST se refere à Educação, seja no sentido amplo do termo ou sobre a educação escolar, compreende-a conjugada com outras práticas de formação no conjunto de suas ações, pois “é uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto de luta dos trabalhadores” (MST, 2007, p.160-1).

Passe-se, agora, para a apresentação e breve resumo acerca dos Princípios Pedagógicos:

1. Relação entre teoria e prática;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação;

3. Realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e formativos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/as estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras;
12. Atitude e habilidades de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais;

1º- Quanto à **relação entre teoria e prática**, o Movimento apregoa que para educar os sujeitos de um projeto social para o campo, é preciso educar para uma ação transformadora, e isto implica em conjugar a teoria e a prática e associar o que se aprende na escola com o seu cotidiano e, por conseguinte, com o trabalho, com a militância e nas relações estabelecidas com o outro. Portanto, relacionar teoria e prática nas atividades pedagógicas implica na capacidade de relação de todas as dimensões da vida. Lembrando que para o Movimento está superada a concepção de que “a escola é apenas um lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. (MST, 2007, p. 165). Isso posto o Movimento compreende a necessidade de relacionar teoria e prática nos processos pedagógicos, o que implica elaborar o currículo levando em conta as situações que requerem respostas práticas aos educandos/as, ou seja, “respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que está nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisas que já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas com o que estão dizendo entre eles” (MST, 2007, p. 165) e, conseqüentemente, no sentido dos mesmos compreenderem e articularem os conhecimentos teóricos e práticos sem perder de vista a associação do que aprendem na escola com o que fazem e aprendem no seu dia a dia em outras esferas.

2º-Sobre a **Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação**: pode-se afirmar que este princípio se refere à diferenciação acerca das metodologias de educação e/ou formação, a qual o Move-

mento vem refletindo e vivenciando ao logo de sua existência, em especial no campo da educação de jovens e adultos.

A descoberta é que nem tudo se aprende da mesma maneira, e nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia. Ou seja, os processos de aprender envolvidos, por exemplo, no conhecimento ou no domínio das teorias sobre determinada questão (ligada ou não à realidade concreta), não são os mesmos daqueles que envolvem a construção de determinadas habilidades, ou determinadas atitudes, mesmo que elas sejam sobre o mesmo tema (MST, 2007, p.166).

Com base em suas próprias reflexões o Movimento foi avançando em sua compreensão acerca dos processos de produção do conhecimento percebendo que os mesmos também obedecem a lógicas distintas e também contraditórias, (MST, 2007).

3º- O princípio da **realidade como base da produção do conhecimento** está voltado para os educandos/as e neste caso a forma pela qual os mesmos/as irão se apropriar do conhecimento.

Quando o Movimento se refere ao conhecimento tendo como princípio a realidade, está se pautando na realidade do mundo, ou seja, não um conhecimento compartimentado e descontextualizado, mas sim um conhecimento que garanta aos sujeitos educandos/as poder olhar para além do que a escola tradicional comumente coloca. Também assevera que conhecer esta realidade é conhecer “tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento” (MST, 2007, p. 167). Contudo, chama a atenção para o fato de que antes de conhecer esta realidade, é preciso conhecer e apreender tudo sobre o que gira em seu entorno, ou seja, é preciso primeiro conhecer o assentamento, pois é nele “que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando” (MST, 2007, p.167).

4º- Frente ao princípio, **conteúdos formativos socialmente úteis**, o Movimento não defende uma proposta de educação alicerçada nos conteúdos, sendo estes privilegiados em detrimento dos conhecimentos advindos da realidade de cada educando, bem como de outras realidades conforme descrito no 3º princípio. O MST defende “os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino



quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente” (MST, 2007, p.168).

Neste princípio está claro que é preciso selecionar e/ou escolher os conteúdos a serem ensinados sem perder de vista algumas premissas tais como o que será ensinado, como será ensinado, para que e porque são ensinados, não se esquecendo para quem se está ensinando. E a escolha dos conteúdos não é uma ação neutra, pois tem a ver com os objetivos educacionais e sociais mais abrangentes. Desta forma há que se considerar que:

se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis. Não podemos esquecer que os conhecimentos (que aparecem sistematizados nos chamados conteúdos de ensino) são produzidos socialmente. Por isso eles têm incorporados interesses sociais, posições políticas. É diferente estudar História do Brasil, por exemplo, do ponto de vista dos grupos dominantes ou dos grupos dominados. Da mesma forma, há questões mais importantes e menos importantes a serem incluídas num currículo voltado aos interesses dos trabalhadores, levando em conta um determinado tempo e um determinado espaço social onde esse estudo vai acontecer. (MST, 2007, p.169).

5º- Quanto ao princípio **Educação para o trabalho e pelo trabalho**, compreendemos que o trabalho é questão central e conjuga-se aos princípios educativos do MST. O Movimento afirma que “é o trabalho que gera riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais. Quanto dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, [...] estes sujeitos são principalmente, trabalhadores” (MST, 2007, p.169). Sendo estes trabalhadores, sujeitos militantes, eivados de cultura e, por conseguinte, protagonistas de um projeto de transformação social.

No que tange ao fato da educação estar vinculada ao trabalho, o Movimento defende que este é um princípio para que possam lograr êxitos nos seus objetivos políticos e pedagógicos. Portanto esta vinculação segundo o MST pode ser compreendida em duas dimensões que se complementam.

a) Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos e (especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja da sociedade em geral, seja dos assentamentos em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. [...]

b) O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação (MST, 2007, p-p.169,170).

#### **6º- Vínculo orgânico entre processos educativos e formativos.**

Este princípio traz em seus contornos a compreensão de que todos os processos políticos têm a ver com o jeito de governar, de dirigir a vida nos seus aspectos sociais e públicos. Também diz respeito às relações de poder estabelecidas na sociedade, seja para o processo de transformação ou conservação. Neste sentido, todas as ações são para o Movimento um ato político, sublinhando que em todas elas reside um “jogo de forças que disputam o poder no conjunto da sociedade” (MST, 2007, p.170).

Em se tratando da educação, o Movimento também a considera uma prática política, “à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou conservação social” (idem, p. 170).

Portanto, diferentemente do que nos foi ensinado, o conceito de política vai além do conceito que ainda vigora no imaginário popular e que, infelizmente muitos organismos insistem em propagar. Na verdade, sempre existiu e ainda existe uma intencionalidade por parte da classe dominante em tornar a classe trabalhadora alheia às questões sociais políticas e econômicas de nosso país.

#### **7º- Vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos.**

Este princípio revela que as questões econômicas estão intimamente imbricadas com a educação:

Aproximar os/as estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos [...].

Relacionar os estudantes com o mercado, no sentido de que tenham que produzir algum tipo de bem de serviço que será utilizado (não necessariamente comprado) por outras pessoas, que não eles pró-

prios [...].

Desenvolver experiências de trabalho com geração de renda, o que quer dizer, ainda mais, entender as regras de funcionamento do mercado, à medida que se trata da comercialização dos bens de consumo produzidos [...] (MST, 2007, p.171-172).

**8º-Vínculo orgânico entre educação e cultura.** Neste princípio, foi encontrada a concepção de cultura que segundo o MST, refere-se a tudo o que as pessoas, grupos e sociedades produzem para demonstrar sua forma de convívio e de sobrevivência, bem como compreender o mundo no qual estão inseridos, ou seja: “a cultura é que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação” (MST, 2007, p. 172). A partir disto, o MST compreende como expressões culturais as seguintes manifestações sociais: tradições, linguagens, crenças, arte, costumes, religiosidade, valores éticos e outros.

No 9º princípio, qual seja, **gestão democrática**, reside a defesa de que não basta que os educandos/as conheçam, estudem ou travem discussões sobre a democracia. É preciso que participem efetivamente de um espaço essencialmente democrático. E acerca desta premissa o MST afirma o seguinte: “queremos aqui chamar a atenção para duas dimensões fundamentais da gestão democrática na/da educação: a) A direção coletiva de cada processo pedagógico [...], b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão” (MST, 2007, p.173). Sendo que todos/as devem participar efetivamente das deliberações e decisões de forma coletiva e seguir os princípios da democracia.

**10º- Auto-organização dos/das estudantes**, trata da importância de se ter um espaço autônomo para que os estudantes se encontrem e discutam suas próprias questões e conseqüentemente tomem suas decisões incluindo algumas questões que dizem respeito a um coletivo maior de gestão da escola. “Na verdade, a auto- organização dos educandos e educandas pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática, inclusive, do ponto de vista da sua participação real (e não de faz de conta) no processo” (MST, 2007, p. 173, grifos do MST).

Vale lembrar que para o Movimento, esta prática é fundamental para o desenvolvimento não só organizativo e pedagógico dos educandos/as mas, sobretudo, no que tange ao desenvolvimento da consciência. Para tanto, considera fundamental alguns encaminhamentos desta prática, quais sejam:

- a capacidade de agir por iniciativa própria,

ao mesmo tempo em que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que esteja subordinado;

- a busca de soluções para seus problemas sem esperar salvação de fora;
- o exercício da crítica e da autocrítica;
- a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado;
- a atitude de humildade, mas também de autoconfiança e de ousadia;
- o compromisso social com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns;
- a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem (MST, 2007, p.173).

**11º- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras.** Aqui, foram encontradas duas premissas básicas que defendem veementemente a importância dos professores e/ou educadores/as trabalharem coletivamente, e a criação dos coletivos pedagógicos do Movimento.

No que concerne à postura dos educadores/as, é *sine-qua-non* que os mesmos desenvolvam seus trabalhos de forma organizada e coletiva, do contrário estarão pondo em risco todos os princípios pedagógicos deflagrados pelo MST.

Quanto aos coletivos pedagógicos, os mesmos emergiram a partir de “um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam” (MST, 2007, p. 174). A esse respeito, o Movimento revela que este coletivo se desdobra em duas grandes ações advindas da criação da Equipe ou Núcleo de Educação que reúne sistematicamente um grupo de pessoas assentadas e acampadas para travar discussões acerca da educação, objetivando torná-la mais orgânica.

A outra ação refere-se ao grupo de professores/ras da escola, os quais se reúnem para discussões, planejamento e avaliação das aulas, podendo ser estes da mesma escola ou de escolas próximas, no caso de ser apenas um profissional docente. Salientando a importância do trabalho coletivo que deve se dar em todo o conjunto das ações do Movimento. Vale lembrar que para o MST, é fundamental a formação dos educadores e a “auto-formação permanente”, pois “através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras

atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades” (MST, 2007, p. 175).

**12º- Atitude e habilidade de pesquisa.** Neste princípio foi encontrada uma outra concepção de pesquisa, alicerçada em análises acerca da realidade de cada sujeito, de sua comunidade e/ou sociedade, e não uma pesquisa nos moldes acadêmicos.

Contudo, o Movimento adverte que para ser um pesquisador, é necessário dedicação, estudo, olhar investigativo, curiosidade inquietude, rigorosidade e esforço sistemático para adentrar profundamente nas questões problemáticas que podem ser sanadas por meio de questões científicas e A outros diante do mundo. Pesquisar qualifica as ações dos sujeitos diante da realidade, portanto, para pesquisar é preciso desenvolver algumas habilidades, tais como: questionar, refletir, discutir, elaborar hipóteses.

Nas escolas do MST, as pesquisas estão relacionadas com o princípio da teoria e prática e, portanto, “precisa ser constituído como uma metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses e às exigências específicas do contexto onde acontece o processo pedagógico” (MST, 2007, p. 175). Neste sentido, é preciso conhecer e investigar não apenas quem são os educandos/as, mas também de onde são, porque estão na escola, quais são seus sonhos, objetivos e metas. Portanto é preciso ir além da aparência, para desvelar a realidade concreta dos sujeitos que fazem a parte do processo pedagógico.

**13º- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.** Embora possa ser observado a grande ênfase que o MST atribui ao coletivo, é mister sublinhar que para o mesmo, cada indivíduo é único, mas como sujeitos sociais se constituem e são constituídos socialmente, ou seja, os sujeitos são vistos como “sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto social. (MST, 2007, p.176).

Também merece destaque a questão da avaliação, pois para o Movimento este ainda tem sido um dos grandes desafios. Pois sentem a necessidade de “criar formas de avaliação que expressem esta dupla atuação, pessoal e coletiva” (MST, 2007, p. 176, grifos do MST), visando não elevar o pessoal em detrimento do coletivo e vice-versa.

Passe-se a apresentar e desenvolver algumas considerações acerca dos princípios filosóficos, e como já foi dito no início deste item, também guardam em si os princípios políticos.

- 1º- Educação para a transformação social;
- 2º- Educação para o trabalho e cooperação;
- 3º- Educação voltada para as várias dimensões da vida humana;
- 4º- Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5º- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

1º- No princípio **Educação para a transformação** foi encontrado o seguinte postulado, “é ele que define o caráter da educação no MST” (MST, 2007, p. 161), sendo que o processo pedagógico está vinculado aos processos políticos e sociais, e nos mesmos está desenhada a marca que delibera as ações do Movimento rumo a uma transformação social, cujos imperativos principais são “a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e sociais” (MST, 2007, p. 161).

Neste princípio, alguns imperativos são importantes destacar para se ter maior compreensão de sua dimensão junto ao MST, quais sejam:

- Educação de classe refere-se a uma educação organizada, que seleciona conteúdos, cria métodos que possibilitam a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, fortalece o poder popular e a formação dos militantes do Movimento, desenvolve a consciência de classe e consciência revolucionária, seja nos educandos/as ou nos educadores/as.
- Educação massiva defende o direito de todos e todas à educação em todos os níveis de escolaridade, de modo especial da escolarização de jovens e adultos. Descobriram que lutar pelo conhecimento é romper mais uma cerca, a do latifúndio do saber, por isso tomaram como bandeira de luta os lemas: “Toda a Criança na escola... aprendendo!” “Todos os jovens ao estudo!” “Nenhum assentado não saiba ler, escrever e fazer conta!”, entre outros (MST, 2007, p. 161).
- Educação vinculada organicamente ao Movimento Social revela a necessidade da construção de uma proposta pedagógica que contemple todo o Movimento, seja nos

assentamentos, acampamentos e mesmo nas escolas, salientando que essa proposta pedagógica deve estar articulada com as lutas, objetivos e com a organicidade do MST.

- O Movimento postula que “é a educação do movimento (mais do que uma educação para o movimento), que pode melhor dar conta das suas demandas de formação, adequando-se à dinâmica de suas necessidades e, portanto, participando mais efetivamente dos processos de mudança” (MST, 2007, p. 162, grifos do MST).
- Educação aberta para o mundo, pois mesmo insistindo na educação com base na realidade e, por conseguinte, no meio em que vivem os sujeitos sem terra, o Movimento compreende a necessidade de que seus integrantes, educandos/as, educadores/as e todos que o integram, abram outros horizontes, pois segundo prerrogativas do MST, é preciso “enxergar além do nosso “lote”. E, além disso, já percebemos que quem fica fechado no seu pequeno mundo, costuma cultivar amarguras e só enxergar problemas, perdendo a capacidade de projetar o futuro” (MST, idem p.162).
- Educação para a ação implica na formação de todos os sujeitos vinculados ao Movimento no que concerne à sua capacidade de intervenção e de transformação prática da realidade. Pois como apregoa o Movimento, não basta apenas ter consciência crítica, há que se ter “consciência organizativa” que é “aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade” (MST, 2007, p. 162).
- Educação aberta para o novo significa estar disposto e/ou aberto para novas conquistas, novos horizontes, novas descobertas tanto nas relações sociais quanto nas interpessoais, pois é por meio das mesmas que surgem os projetos políticos e econômicos mais arrojados nos quais o MST está inserido. Este tipo de educação também é considerada aberta por tratar pedagogicamente dos conflitos e das contradições engendradas nas relações sociais e interpessoais.

**2º- Educação para o trabalho e cooperação** propaga que por meio deste princípio ocorre a relação necessária que a educação e a escola devem estabelecer como desafios do seu tempo histórico. “No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade” (MST, 2007, p, 163). Neste sentido, o MST compreende que uma educação voltada para o meio rural é aquela que possibilita a resolução dos problemas do dia a dia de cada trabalhador/a seja nos assentamentos ou nos acampamentos e, por conseguinte, incentiva os trabalhadores a permanecerem no campo com melhores condições de vida.

Neste cenário, o Movimento chama atenção para a importância da cooperação, sendo este um elemento estratégico para que a educação possa incorporar em sua prática a construção de novas relações sociais.

**3º- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana**, esta proposta de educação para o MST não é outra senão uma educação cujos princípios estejam alicerçados no tipo de educação onilateral, a qual reconhece os sujeitos em todas as suas dimensões, levando em conta os aspectos “unitários e associativos em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social” (MST, 2007, p. 163). Algumas destas dimensões são: a formação político-ideológica, a formação organizativa, a formação técnico-profissional a formação de caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas), a formação cultural e estética, a formação afetiva e a formação religiosa. Lembrando que tais dimensões se dão a partir da práxis.

**4º- Educação com/para valores humanistas e socialistas** Esta concepção de educação tem como objetivo a construção de novos homens e novas mulheres. Mas para isso se faz necessário uma formação que rompa com os valores proclamados e materializados pela classe dominante de nossa sociedade, a qual centra seus valores no individualismo. Para o Movimento, valores humanistas e socialistas significam valores que instauram no “centro dos processos de formação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visam a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição desses bens e a igualdade na participação nestes processos” (MST, 2007, p. 164).

**5º- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.** Neste princípio o Movimento nos chama a



atenção para a grande valoração que atribui à crença no ser humano e, por conseguinte, em sua capacidade de transformação, sendo esta *sine-qua-non* para o processo de educação e formação dos mesmos e nas palavras do Movimento isto implica que “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte” (MST, 2007, p. 164). Neste sentido, assinala que no trabalho de educação é preciso considerar alguns imperativos:

1º) as pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida e todas da mesma maneira; daí porque a discussão metodológica de como educar, de como ensinar, de como aprender [...];

2º) a existência social de cada pessoa é fundamento (base sobre a qual se funda), de sua educação. O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, por melhor que sejam. É sim na vivência concreta do novo [...];

3º) há toda uma carga social, ideológica que “educou” nosso povo para a inércia, a não mudança; por isso, a educação que pretendemos é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado;

4º) a educação não é obra apenas da inteligência; do pensamento; é também da afetividade, do sentimento (MST, 2007, p.165).

Com base nos princípios aqui apresentados, percebeu-se que tanto a educação como o conjunto de ações do Movimento residem na concepção materialista histórica, tendo como pilar fundamental a concepção marxiana de onilateralidade.

A partir do exposto, remeteu-se às questões apontadas nesta dissertação, quais sejam: Porque o MST adotou o método “Sim, eu posso” para aplicar em seus assentamentos e acampamentos? O método “Sim, eu posso” contempla os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos postulados pelo MST? Este método é coerente com a concepção de formação humana que tem o trabalho como categoria fundante, no contexto do MST e de sua ação política? Tais questões foram problematizadas nos próximos capítulos.



## CAPÍTULO 3 - O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO “SIM, EU POSSO” NO CONTEXTO DO MST EM SC

O objetivo deste capítulo é analisar as bases do Método de Alfabetização “Sim, eu posso” ou seja, sua origem, estruturas, objetivos políticos e pedagógicos e sua inserção no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial no estado de Santa Catarina.

### 3.1. ORIGEM DO MÉTODO “SIM, EU POSSO”

Inicie-se com a mensagem de Fidel Castro Ruiz, ao V Congresso Nacional do MST realizado entre os dias 11 e 14 de junho de 2007 em Brasília<sup>23</sup>, acerca do método de alfabetização “Yo, si puedo”:

La concepción que exponemos para la alfabetización mediante la utilización de los medios de comunicación masiva va más allá de la simple adquisición de habilidades y destrezas en el manejo de las letras y de los números, está dirigida, también, al mejoramiento de las funciones que en la vida cotidiana realizan los seres humanos (funcional) y al incremento de la toma de conciencia, de forma tal que se produzcan las transformaciones necesarias en sus modos de actuación y de vida (concientizadora). Esta es una concepción con un carácter integrador, propiciadora del diálogo constante, dialógica; la reflexión oportuna ante temas y situaciones de carácter objetivo y subjetivo, reflexiva y facilitadora del debate y la discusión, problematizadora (Leonela Inés Relys Díaz. La Alfabetización por radio y televisión)<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> As informações sobre o período de realização do V Congresso Nacional do MST foram obtidas pela pesquisadora em entrevista informal com um dos dirigentes do Setor Estadual do MST em SC, Altair Lavratti, em 09 de junho de 2010.

<sup>24</sup> A concepção que expomos para a alfabetização mediante a utilização dos meios de comunicação de massa, vai mais além da simples aquisição de habilidades e destrezas no manejo das letras e dos números, está voltada, também, ao melhoramento das funções que na vida cotidiana os seres humanos realizam (**funcional**) e ao incremento da tomada de consciência, de tal forma que se produzam as transformações necessárias em seus modos de atuação e de vida (**conscientizadora**). Esta é uma concepção com caráter **integrador**, que proporciona o diálogo constante, **dialógica**; a reflexão oportuna frente a temáticas e situações de caráter objetivo e subjetivo, **reflexiva** e facilitadora do debate e da discussão, **problematizadora** (Disponível em: <http://www.yosipuedo.com.ar/art-leonela.htm>, tradução nossa).

Com base na mensagem de Fidel Castro exposta acima, observa-se que a proposta de alfabetização, expressa nestas breves linhas, que se alinha a uma concepção de educação emancipatória e, por conseguinte, vai ao encontro da proposta não apenas do MST, bem como de alguns pensadores e representantes da comunidade científica educacional brasileira que concebem a alfabetização e a educação sob o mesmo prisma.

Contudo, no decorrer deste capítulo, será percebido que para além das contribuições e aspectos positivos aparecerão algumas dissonâncias e contradições entre o que está propagado tanto na mensagem acima, quanto nos constructos teóricos acerca do método de alfabetização “Yo, si puedo”, o qual está apresentado e discutido.

O método de alfabetização intitulado “Yo, si puedo” traduzido para o Português “Sim, eu posso” foi elaborado pelo Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC), no final do século passado sob a responsabilidade e organização da Professora Leonela Inés Relyz Díaz<sup>25</sup>.

De acordo com Díaz (2005), o método é voltado prioritariamente aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola ou para aqueles que por ela passaram e permaneceram por pouco tempo, tendo que desistir devido às condições adversas. Para a autora, o analfabetismo é um fenômeno que, embora afete diversos países, principalmente os mais pobres, não ocorre da mesma maneira e/ou de forma homogênea. Este fenômeno está permeado por vários aspectos, entre eles, o desenvolvimento educacional, aspectos políticos, sociais, econômicos, étnicos, geográficos, entre outros.

Segundo a autora, Cuba vem trabalhando desde 1999 na implantação do método de alfabetização cuja primeira experiência ocorreu neste mesmo ano no Haiti por meio de rádio e posteriormente na Venezuela, mais precisamente em 2003, sendo utilizado como recurso áudio visual a televisão, onde mais de um milhão de venezuelanos foram alfabetizados.

Conforme a autora, a alfabetização por meio do rádio, aplicado primeiramente no Haiti, é uma modalidade que pode ser considerada como uma à distância, principalmente nos países pobres com poucos recursos econômicos e técnicos, “la alfabetización por radio puede convertirse en una de las principales formas de erradicar el analfabetismo” (DÍAZ,

---

<sup>25</sup> Professora Doutora Leonela Relys Díaz é assessora acadêmica da Cátedra de Alfabetização de Jovens e Adultos, do Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho (IPLAC), organizadora e responsável pelo Programa de Alfabetização Yo, si puedo (“Sim, eu posso”).  
<http://yosipuedosevilla.wordpress.com/2009/08/09/leonela-relys-creadora-del-programa-cubano-de-alfabetizacion-yo-si-puedo/>.

2005, p. 16)<sup>26</sup>. Sendo também uma proposta de alfabetização que possui caráter dialógico, reflexivo, possibilitando debates e suscitando discussões problematizadoras.

Díaz explica que Cuba disponibiliza a todos os países que necessitam e solicitam o método de alfabetização, seja por rádio ou televisão pois, segundo a autora, ficou provado que esta experiência demonstrou que “es posible erradicar el analfabetismo, sobre todo, si se encara como una tarea educativa de toda la sociedad” (DÍAZ, 2005, p. 15)<sup>27</sup>. O programa de alfabetização “Yo, sí Puedo” tem como inspiração e objetivos políticos a campanha de alfabetização realizada em Cuba em 1961 que envolveu toda a sociedade, sendo o primeiro país da América Latina a solucionar o problema do analfabetismo ao mesmo tempo em que demarcou a revolução cubana.

Sobre a revolução cubana<sup>28</sup> vale destacar que, em 1957, Fidel Castro e um grupo de aproximadamente 80 combatentes se posicionaram nas florestas de Sierra Maestra. Os combates com as forças do governo foram intensos e vários guerrilheiros morreram ou foram presos. Mesmo assim, Fidel Castro e Ernesto Che Guevara não desistiram e embora com um grupo pequeno continuaram a luta. Começaram a usar transmissões de rádio para divulgar as idéias revolucionárias e conseguir o apoio da população cubana. No dia 1º de janeiro de 1959, Fidel Castro e os revolucionários tomaram o poder em Cuba, e Fulgêncio Batista o governante de Cuba até então, juntamente com vários integrantes do seu governo fugiram de Cuba.

Fidel Castro, Ernesto Che Guevara e outros correligionários receberam todo o apoio da maioria do povo cubano, pois durante o governo de Fulgêncio Batista eram muitos os camponeses e operários insatisfeitos com as péssimas condições sociais, salário baixo, desemprego, falta de terras, alto índice de analfabetismo, doenças e muita miséria.

Neste sentido muitos cubanos das cidades e do campo se integraram na luta, aumentando o número de combatentes e conquistando vitórias em várias cidades. Após inúmeros combates Fidel Castro e seus companheiros lograram sucesso e Cuba sob o comando de Fidel Castro

---

<sup>26</sup> “A alfabetização por rádio pode converter-se em uma das principais formas de erradicar o analfabetismo” (DÍAZ, 2005, p.16, tradução nossa).

<sup>27</sup> “É possível erradicar o analfabetismo, sobretudo se for encarada como uma tarefa educativa de toda a sociedade” (DÍAZ, 2005, p.15, tradução nossa).

<sup>28</sup> Disponível em: [http://www.suapesquisa.com/historia/revolucao\\_cubana.htm](http://www.suapesquisa.com/historia/revolucao_cubana.htm). Acesso em 27/02/211.

tornou-se um país socialista, o qual contou com o apoio da União Soviética.

No que diz respeito à campanha de alfabetização que ocorreu em Cuba em 1961, se fez um breve histórico ousando inferir que a mesma se constituiu num marco histórico e revolucionário que serve de exemplo até os dias atuais para outros países:

Frente a la incredulidad de numerosas personalidades y organismos del exterior, el Gobierno Revolucionario se trazó la ambiciosa meta de eliminar el analfabetismo en un solo año: de enero a diciembre de 1961. Cien mil jóvenes estudiantes, la gran mayoría de los cuales vivían en las ciudades, se ofrecieron voluntariamente para marchar a todos los rincones del país, alojarse en los hogares humildes de los campesinos y enseñar a leer y escribir a los analfabetos (NAVARRO, 2000, p.222)<sup>29</sup>.

Pode-se perceber o empenho e comprometimento de todos os jovens envolvidos nessa campanha, o que desdobrou em sucesso quanto ao fato de que conseguiram alfabetizar todo o país num prazo de um ano, conforme acima exposto. Porém, muitas foram as dificuldades, desafios, esforço e coragem por parte dos que se engajaram nessa campanha. Tal empreitada contou com um expressivo contingente de pessoas, entre elas jovens estudantes e adultos que, como indica Navarro, se organizavam em: em brigadas que mais tarde receberam o nome de Conrado Benítez, num gesto de reconhecimento e honra por ser esse um dos alfabetizadores assassinados pelas tropas contra-revolucionárias, Navarro (2000).

O autor assevera que para além dos jovens estudantes a campanha de alfabetização também contou com participação de mais de cento e vinte e mil alfabetizadores populares, doze mil e setecentos jovens trabalhadores organizados em brigadas denominadas “Pátria ou Morte da Central dos Trabalhadores de Cuba (CTC)” e trinta e cinco mil professores, que atuavam como assessores pedagógicos, sendo que para além deste contingente contabilizado, no total mais de trezentas mil pessoas se mobilizaram para trabalhar nesta campanha, (Navarro,2000).

---

<sup>29</sup> - “Frente à descrença de várias personalidades e organismos estrangeiros, o Governo Revolucionário traçou uma ambiciosa meta de eliminar o analfabetismo em um só ano: de janeiro a dezembro de 1961. Cem mil jovens estudantes, sendo que a grande maioria vivia nas cidades, se ofereceram voluntariamente para marchar por todos os cantos do país, alojando-se em lugares humildes do campo para ensinar os analfabetos a ler e escrever” ( NAVARRO, 2000, p..223, tradução nossa).

Conforme Navarro (2000), um número expressivo de adolescentes e jovens que fizeram parte da campanha de alfabetização, nunca haviam saído de suas residências nem tão pouco do lugar onde residiam, mas para tal feito tiveram que se alojar em zonas rurais e por vezes com as mínimas condições no que se refere à infra-estrutura, tendo que conviver durante um ano com pessoas desconhecidas e com hábitos e costumes adversos aos seus, compartilhando de condições de extrema pobreza a qual viviam aquelas pessoas que deveriam alfabetizar e que estavam esquecidas pelo restante da sociedade.

O autor assinala que os jovens alfabetizadores voluntários também tinham como tarefa ajudar os alfabetizandos em suas tarefas e/ou trabalhos cotidianos. Porém, o que se julgava como um dos problemas mais sérios era que muitos daqueles jovens tinham a responsabilidade de levar até o final a missão a qual tinham se proposto, ou seja, alfabetizar quem precisava, correndo o risco de se defrontarem com as tropas contrarrevolucionárias. E tendo como armas apenas suas cartilhas de alfabetização e a consciência de que estavam realizando uma tarefa pacífica e nobre.

Pero esse carácter noble y pacífico no impedía que las bandas armadas, en su criminal empeño de destruir la obra de la Revolución, atacaran una y otra vez a los jóvenes maestros y a los milicianos que los cuidaban, asesinando despiadadamente a varios de ellos, como los maestros mártires Conrado Benítez, Manuel Ascunce Domenech y Delfin Sem (NAVARRO, 2000, p.224)<sup>30</sup>.

Segundo o autor, mesmo em face de tantos entraves e desafios enfrentados pelos jovens e adolescentes alfabetizadores, os obstáculos foram vencidos com êxito, culminando com a campanha de dezembro de 1961, pois quando haviam alfabetizado mais de seiscentos mil adultos ficando apenas os que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem. Estes últimos contabilizavam 3,9% da população, sendo considerado um dos índices mais baixos do planeta e da América latina, Cuba passou a ser território livre de analfabetismo.

---

<sup>30</sup> “No entanto esse caráter nobre e pacífico não impedía as forças armadas, em seu criminoso empenho de destruir a obra da Revolução, atacaram mais de uma vez os jovens professores e os MILICIANOS que lhes cuidavam, assassinando impiedosamente muitos deles, como os professores mártires Conrado Benítez, Manoel Ascunce Domenech e Delfin Sem,” (NAVARRO, 2000, p. 224, tradução nossa).

Conforme nos indica a citação acima, teve-se uma noção do grande desafio do governo cubano para alfabetizar sua população e colocá-la num outro patamar frente ao cenário político e social da época, ação esta que fortaleceu e serviu de pilar para a revolução cubana e, por conseguinte, o resgate da dignidade e melhoria de vida para toda a população que vivia acorrentada pelos grilhões da “ignorância” e pelos desmandes autoritários e abusivos dos Estados Unidos que: “en su afán de destruir la Revolución Cubana abarca todos los frentes posibles: político, económico, ideológico y militar” ( NAVARRO, 2000, p. 224)<sup>31</sup>. Porém, é mister lembrar que mesmo passado quase cinquenta anos da Revolução Cubana, até os dias atuais, Cuba tem pago um elevado preço para manter sua liberdade, pois o embargo econômico deflagrado pelo imperialismo americano vem causando significativos danos à esta pequena ilha, tanto nos aspectos políticos, sociais, econômicos entre outros. Como assinala o próprio Comandante Fidel Castro:

El bloqueo [...]Subestiman la más colosal tarea de la Revolución, su obra educacional, el cultivo masivo de las inteligencias. Sostienen la necesidad de personas capaces de vivir realizando trabajos simples y rudos. Subestiman los resultados y exageran los gastos en inversiones científicas. O algo peor: se ignora el valor de los servicios de salud que Cuba presta al mundo, donde en realidad, con modestos recursos, la Revolución desnuda el sistema impuesto por el imperialismo, que carece de personal humano para llevarlo a cabo.<sup>32</sup>

Uma vez contextualizada sucintamente a campanha de alfabetização ocorrida em Cuba em 1961 que, conforme explicitado anteriormente serviu de inspiração para que o mesmo país, comprometido político e socialmente com povos de outros países, elaborasse um novo método de alfabetização que fosse eficaz e ao mesmo tempo rápido, ou seja, que

<sup>31</sup> “no intuito de destruir a Revolução Cubana ataca todas as frentes possíveis: político, econômico, ideológico e militar” (NAVARRO, 2000, p.224, tradução nossa).

<sup>32</sup> “O bloqueio [...] subestima a mais grandiosa tarefa da Revolução, sua obra educacional, o cultivo massivo das inteligências. Sustentavam a necessidade de pessoas capazes de realizar trabalhos simples e bruscos. Subestimam os resultados e exageram nos gastos com invenções. Ou algo pior: ignoram o valor dos serviços voltados a saúde que Cuba oferece ao mundo mesmo com modestos recursos, a Revolução desnuda o sistema imposto pelo imperialismo que necessita de pessoas realmente humanas para levá-lo a cabo” (Fidel Castro Ruz ,3 de septiembre del 2007. [http://www.cubadebate.cu/index.php?tpl=design/especiales.tpl.html&newsid\\_obj\\_id=984](http://www.cubadebate.cu/index.php?tpl=design/especiales.tpl.html&newsid_obj_id=984) acesso em 20 de -9-2007, tradução nossa ).



alfabetizasse muitas pessoas em pouco tempo. A saber, o Método de Alfabetização “Yo, si puedo” ou “Sim eu posso”, em nosso idioma.

Passe-se a explicitar de forma mais específica as principais questões acerca do método de alfabetização “Sim, eu posso”, cuja experiência se tornou pioneira no Haiti pela via do rádio. Contudo, o interesse desta pesquisa esteve voltado para esse método no momento em que o mesmo se configurou por meio da televisão. Todavia, reconhece-se a importância desta experiência e seu desdobramento quanto à adaptação do método em questão, pois:

El punto de partida y origen de la alfanumérica lo constituyó un fructífero intercambio con el presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en marzo de 2001, quien expuso sus ideas en cuanto a la creación de una cartilla para alfabetizar por televisión, en la que se combinaran los números con las letras (DÍAZ, 2005, p.41)<sup>33</sup>.

A experiência realizada no Haiti sinalizou observações positivas quanto às possibilidades e facilidades das pessoas não alfabetizadas em lidar com cálculos, interessou-se pela matemática e também por reconhecer os números. Esse fenômeno facilitou e possibilitou a elaboração de uma cartilha a qual pudesse combinar os números com as letras, tal combinação, é intitulada “alfanumérica”, sendo esta uma das variáveis constitutivas do método “Sim, eu posso” (Díaz, 2005).

Porém, vale sublinhar que após a experiência no Haiti, o método de alfabetização “yo, si puedo”, segundo a UNESCO, de acordo com o governo cubano, foi adotado por mais de 28 países dentre eles: Argentina, Brasil, Moçambique, República dominicana, Honduras, México, África do Sul, Timor Leste, Nigéria, Guiné Bissau, Nicarágua. Destaque-se que a UNESCO declarou primeiramente a Bolívia, Equador e Venezuela países livres do analfabetismo após terem adotado o método de alfabetização “Yo, si puedo”.

### 3.2. A ESTRUTURA DO MÉTODO “SIM EU POSSO”

Conforme anunciado no item anterior, esta exposição deu segui-

---

<sup>33</sup> “O ponto de partida e origem da alfanumérica se constituiu numa troca frutífera com o presidente da República de Cuba, Fidel Castro Ruz, em março de 2001, que expôs suas idéias quanto à criação de uma cartilha para alfabetizar pela televisão, na qual se combinaram os números com as letras” (DÍAZ, 2005, p. 41, tradução nossa).

mento às questões mais específicas e estruturais do método do “Sim, eu posso”, retomando as palavras de Díaz (2005), quando a mesma afirma que o ponto de partida da lógica alfanumérica, ou seja, a combinação ou associação entre números e letras se constituiu, entre outros, no elemento crucial do método, bem como a elaboração de uma cartilha que auxiliasse no processo de alfabetização, utilizando a televisão como via principal.

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.41)<sup>34</sup>.

No que se refere à facilidade em lidar com números, principalmente com dinheiro, este é um fenômeno comum a um expressivo número de pessoas não alfabetizadas independente do seu país de origem. Assim como lidar com as “contas de cabeça”, (depoimento de vários alfabetizandos<sup>35</sup> em aula ministrada por esta pesquisadora e também publicizados em congressos e encontros, ou seja, uma capacidade de abstração que não passa pela aprendizagem escolar, mas é engendrada na prática cotidiana daqueles/as que não são alfabetizados e/ou nunca freqüentaram a escola.

No que se refere à elaboração da Cartilha, esta é um material onde os alfabetizandos efetuam os exercícios após assistirem as aulas televisivas<sup>36</sup> seja por fita VHS ou DVD<sup>37</sup>. Lembrando que todos os materiais

---

<sup>34</sup> Durante a observação se comprovou que os analfabetos principalmente homens, jogavam dominó com destreza e calculavam a quantidade obtida pelos ganhadores com facilidade, as vezes muito mais rápido que qualquer letrado. Como as mulheres tinham uma vida muito ativa no mercado, nenhuma se confundia ao cobrar determinada mercadoria [...] Assim, se compreendeu o grande valor pedagógico da idéia de que os números podiam converter-se em um ponto de apoio para a aprendizagem da escrita e da leitura (DÍAZ, 2005, p. 41, tradução nossa)..

<sup>35</sup> Por compreender que o termo analfabeto carrega em seu bojo uma gama de estigmas e preconceitos e em consonância com a mesma terminologia utilizada pelo MST que por vezes também utiliza “educandos”, termo que conforme o contexto também utilizaremos. Porém, iremos tomar como padrão o termo alfabetizando e não analfabeto. Salvo quando for citação literal da autora do método “Sim, eu posso” que por vezes utiliza também a nomenclatura participantes, usuários, iletrados ou analfabetos.

<sup>36</sup> A terminologia, “aula televisiva” é encontrado tanto no Manual do Monitor (IPLAC,[2000]) quanto na obra de Diaz, (2005) porém, tanto na fala de lideranças nacionais e estaduais como

utilizados (cartilhas fitas e/ou DVD) seguem o mesmo padrão dos que foram produzidos em Cuba, com as devidas adaptações aos idiomas dos países receptores do Método “Sim, eu posso”.

De acordo com o (IPLAC, [2000]), a Cartilha foi elaborada de forma bem simples, apresentando o mesmo formato em todas as páginas, estabelecendo um vínculo entre os números e letras, possibilitando ao alfabetizando a compreensão do processo de associação entre o conhecido que são os números e o desconhecido que são as letras. Sendo a utilização da numeração uma variável facilitadora frente ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se atribui um número a cada letra.

Para melhor esclarecer cabe o exemplo explicitado no Manual do Monitor, no caso das vogais (IPLAC, [2000], p.13-14). As demais associações das consoantes encontram-se no Anexo 1.

a- o número 1  
 e- E: o número 2  
 i- I: o número 3  
 o- O: o número 4  
 u- U: o número 5

Segundo o mesmo documento:

nas últimas páginas da Cartilha, aparecem alguns dígrafos- rr, nh, ch, ss, gu, (em gue)- encontros consonantais- tr, br, cr, dr, bl, cl, fl, pl, tl, fr, pr, o uso do ç e do til ( ão) e no centro da última página, foi colocado um quadro com todo o alfabeto, com o objetivo de que os participantes o utilizem para realizar com mais facilidade e rapidez os exercícios de preencher lacunas (IPLAC, [2000], p.14).

Uma vez que a cartilha contempla exemplos e atividades para serem desenvolvidas pelos alfabetizandos, este fato exige que os mesmos assistam todas as aulas televisivas para que possam lograr êxito nos exercícios, e como explicitado anteriormente, a cartilha não substitui as aulas,

---

também na fala dos monitores que trabalharam com o “Sim, eu posso”, bem como os alfabetizandos do MST é latente as denominações: “novela-cubana” “novela de alfabetização”, “tele-novela”e “tele-aula”. Também no documento do MST, intitulado: “Campanha Nacional de Alfabetização encontramos o termo, “novela de alfabetização”. Portanto para padronizar o uso da terminologia, tomaremos como referência o termo, “**aula televisiva**”.

<sup>37</sup> A utilização do DVD foi a posteriori as fitas VHS, mas o uso das mesmas ainda não foi descartado tendo em vista a dificuldade de alguns países quanto ao acesso a aparelhos de DVDs

pois ela é apenas um instrumento a mais para facilitar o processo de aprendizagem (IPLAC, [2000]).

Em anexo constam duas folhas de exercícios da cartilha (Anexo 2), objetivando, desta forma, melhor compreensão e também visualização da mesma<sup>38</sup>. Embora apresentada nas figuras em anexo a estrutura metodológica que compõe a cartilha do Método “Sim, eu posso”, buscou-se trazer no corpo do texto, outros detalhamentos sobre a mesma. E, mesmo ciente de que este capítulo objetiva apresentar o referido Método buscando o maior rigor possível no que tange às informações e descrições acerca do mesmo, tomaremos cuidado para não incorrer no risco de fazer apenas uma descrição linear e positivista fugindo, portanto, de nossa proposta teórica embasada no materialismo histórico dialético.

Após o exposto, descreveu-se, a seguir, alguns elementos imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas presenciais, e/ou televisivas, ou seja, as três etapas intituladas: adestramento, ensino da leitura e escrita e consolidação.

A primeira etapa intitula-se adestramento e se destina a capacitar e treinar, ou seja, preparar o educando para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta etapa, faz-se necessário trabalhar algumas habilidades psicomotoras, devendo desenvolver exercícios de coordenação motora ampla e fina, levando em conta que muitos educandos nunca freqüentaram a escola e nem pegaram num lápis, destinando-se também ao estímulo e motivação dos educandos que deverá estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira etapa compreende as dez primeiras aulas, sendo que as cinco primeiras destinam-se à familiarização do método, à expressão oral, à aprendizagem da representação gráfica dos números de 0 a 30. Para as cinco aulas restantes, é previsto o estudo das vogais, onde se insiste consideravelmente na repetição das mesmas, compreendendo que por meio da repetição o educando se sinta mais preparado para o conhecimento das consoantes que nessa etapa é inserida paulatinamente.

A segunda etapa compreende o ensino da leitura e escrita, a qual:

se dedican cuarenta y dos classes al aprendizaje de la lecto-escitura. En veintitrés de ellas se aprende cada día una nueva letra o fonema y las restantes

---

<sup>38</sup> Destacamos que a referida cartilha é fruto da produção e tradução para o nosso idioma, ressaltando que este é um material imprescindível e complementar no processo ensino e aprendizagem dos educandos que são alfabetizados por meio das aulas televisivas transmitidas pela televisão seja por DVD ou fita VHS.

diecinueve se van introduciendo dificultades, como es el caso de las combinaciones ce-ci, gue-gui (DÍAZ, 2005, p. 9)<sup>39</sup>.

Frente à questão do tempo destinado a esta segunda etapa, o Manual do Monitor apresenta da seguinte forma: “39 aulas especificamente à aprendizagem da leitura e escrita, [...] Em 20 aulas, aprende-se a cada dia uma consoante, incluindo o K e o W, [...] e nas 19 restantes são trabalhados os dígrafos, encontros consonantais, a cedilha e o til”. (IPLAC, [2000], p. 16). Quanto a esta diferenciação frente aos tempos dedicados nesta segunda etapa, deve-se ao fato de que o método procura se adequar de acordo com a realidade de cada comunidade, respeitando suas realidades e especificidades.

Vale lembrar que na segunda etapa “o imperativo para ensinar a ler e escrever conta com um método composto ou misto, aproveitando os aspectos positivos de outros métodos e acrescentando uma contribuição metodológica, na vinculação das letras com os números” (IPLAC, [2000], p. 18). Esta afirmação também está expressa na obra de Diaz (2005). Nesta etapa outro aspecto a ser apontado é que:

O ponto de partida é que o alfabetizando localize um número que conhece acompanhado de uma letra que desconhece. Aparece juntamente uma figura fácil de identificar e, abaixo, a palavra objeto de estudo. Depois de situar o participante na página, número, letra e figura, apresentam-se uma frase de que se extrai a palavra chave. Esta é dividida em sílabas, realizam-se novas combinações, similares ou inversas, e depois se realiza o processo de produção verbal de novas palavras ou frases. Por exemplo: Frase: O menino é inteligente. Palavra chave: menino. Divisão silábica: me-ni-no. Combinações silábicas: ma-me-mi-mo- mu. Inversas: am- em-im-om- um. Novas palavras: família, mar, Emílio. Novas frases: A família ama o menino (IPLAC, [2000], p.19)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> “se dedicam quarenta e duas aulas para a aprendizagem da leitura e escrita. Em vinte e três delas se aprende a cada dia uma nova letra ou fonema e as dezenove restantes vão introduzindo dificuldades, como é o caso das combinações: ce-ci, gue-gui ” (DÍAZ, 2005, p. 59, tradução nossa).

<sup>40</sup> Esta citação está em consonância com (DÍAZ, 2005), diferenciando-se apenas o exemplo da frase, palavra chave, divisão silábica, etc.”

De acordo com o Manual, a aprendizagem da leitura e da escrita se dá nas primeiras aulas, sendo utilizado apenas o tipo de letra caixa alta. Somente quando os alfabetizados já estiverem dominando essas duas habilidades vai sendo introduzida a letra cursiva, uma vez que a apropriação e “aperfeiçoamento” deste tipo de letra deve ocorrer nas etapas denominadas “pós-alfabetização” (idem p. 19).

A terceira etapa intitula-se consolidação, que sinteticamente destina-se à fixação dos conhecimentos adquiridos pelos educandos, sendo previsto para a mesma 11 aulas as quais são programadas para a consolidação das letras estudadas. As cinco aulas finais são para os educandos conhecerem e exercitarem elementos relativos à redação de parágrafos e cartas. Os educandos também devem praticar exercícios que desenvolvam a escrita e leitura compreensiva, mesmo que seja num nível elementar ou simples. Os mesmos também devem organizar as palavras de forma que as mesmas possam resultar em um enunciado lógico.

Conforme Díaz (2005) e Manual do Monitor (IPLAC, [2000]), nesta etapa são apresentadas várias imagens onde o alfabetizado deve nomear cada uma delas e em seguida descrevê-las, tendo sempre como suporte os números para localizar as letras no espaço a elas reservado para as mesmas.

Esta etapa, por ser a última, é de suma importância no processo de alfabetização, pois como mencionado anteriormente, é nela que o alfabetizado vai revelar sua fixação frente ao que aprendeu.

Ainda de acordo com a autora e o documento acima citado, as últimas aulas são organizadas de diferentes formas para que o monitor saiba se o educando conseguiu alcançar os objetivos: ler, escrever, ou seja, estar alfabetizado. Neste sentido:

La evaluación final consiste en la redacción de una carta sencilla y para considerar que un participante está alfabetizado deberá vencer los siguientes objetivos:

Responder los datos en la última página de la cartilla.

Redactar una carta sencilla con las ideas coherentes y legibles.

Firmar <sup>41</sup>(DÍAZ, 2005, p.66).

---

<sup>41</sup> A avaliação final consiste na elaboração de uma carta simples. Para considerar que um educando/aluno esteja alfabetizado o mesmo deverá atingir os seguintes objetivos: Responder os exercícios da última página da cartilha;

O tempo destinado para a avaliação corresponde a 65 aulas televisivas e/ou 13 semanas, podendo levar menos tempo considerando a “evolução” de cada turma. A avaliação é considerada um “processo que se inicia desde o primeiro dia, quando os alfabetizandos se inscrevem, até o último, em que se consideram alfabetizados” (IPLAC, [2000], p.21).

No entanto, já no início das aulas cabe ao facilitador ou monitor fazer um “diagnóstico” ou identificação (em nossa compreensão, mais adequado) dos educandos não só para saber em que nível se encontram, mas principalmente para poder auxiliá-los durante as aulas e por conseguinte no processo avaliativo. Este diagnóstico tem como base a seguinte classificação quanto ao nível de aprendizagem dos educandos, a saber, “analfabetos puros, semianalfabetos e casos especiais” (DÍAZ, 2005, p. 65)<sup>42</sup>. De acordo com IPLAC ([2000]), p.10), as seguintes nomenclaturas para a classificação dos educandos são: iletrados absolutos, semi-iletrados e iletrados especiais.

Para além dos aspectos acima citados no que concerne à questão do diagnóstico acerca dos educandos, outros fatores também são levados em conta: o reconhecimento de que cada pessoa tem um ritmo de aprendizagem diferente da outra; que cada sujeito é único e que possui histórias de vida distintas e singulares; saber quem já frequentou ou não a escola e se frequentou, por quanto tempo, os motivos que os levaram desistir, entre outros.

Ainda sobre o processo avaliativo, o mesmo é considerado uma “avaliação sistemática [...] e as diversas tarefas realizadas [...] devem ser classificadas em: avança (A) ou não avança (NA)” (IPLAC, [2000], p.21). Conforme o mesmo documento, os resultados finais irão depender dessa avaliação e dos encaminhamentos adotados pelo monitor frente às dificuldades de cada alfabetizando.

Embora não esteja explícito na literatura utilizada como referência, compreendeu-se ser importante anunciar que o monitor recebe juntamente com o material didático (Manual, Cartilha do educando e outros) uma ficha<sup>43</sup> intitulada “Controle de Avaliação e Assistência as Salas de Aulas” (Anexo B). Esta contém alguns dados imprescindíveis e ao final do curso é devolvida para os educadores cubanos para que os mesmos possam

---

. Redigir uma carta simples com

<sup>42</sup> “analfabetos puros, semi-analfabetos e casos especiais” (DÍAZ, 2005, p. 65, tradução nossa).

<sup>43</sup> Essas informações são fruto da participação desta pesquisadora quando participou da capacitação do “Sim, eu posso” ministradas pelo Professor Osvaldo Rodrigues enviado de Cuba para o estado do Paraná e Santa Catarina para capacitar e acompanhar todo o processo das aulas com o método em questão.

emitir o certificado para os educandos, bem como levar para seu país de origem para que possam utilizar como documento comprobatório, analítico e avaliativo do trabalho desenvolvido com o “Sim, eu posso”.

Outra variável que se compreendeu importante, apontada sucintamente neste item, é o papel do Monitor, ou seja, quem é esse sujeito e qual sua implicação e importância diante do Método. Ressaltando que esta questão receberá outros contornos nos itens posteriores e também no último capítulo.

Em consonância com Díaz (2005), o monitor não precisa ser um profissional da Educação, nem tampouco possuir “un alto nivel de escolaridad<sup>44</sup>” (DÍAZ, 2005, p.49), basta que o mesmo seja capacitado pelo método “Sim, eu posso” e siga as instruções do Manual do Monitor o qual traz todas as instruções necessárias para que o mesmo desempenhe bem suas funções contando, por conseguinte, com sua criatividade durante o processo de ensino e aprendizagem por meio das aulas televisivas do método em questão.

Ao monitor cabe propiciar a aprendizagem dos educandos, garantir sua presença e participação nas aulas, estimular constantemente os educandos, explicar-lhes a importância de saber ler e escrever, mostrar que este é o melhor momento para aprender, tratá-los com respeito, mostrar-se otimista frente às possibilidades de aprender de forma mais rápida, desenvolver entre os educandos a necessidade de trabalho e atividade constante, mostrar-se sempre amigo, estabelecer no grupo relações de amizade e garantir a atenção e/ou o atendimento individual para os mesmos, sendo portanto um “vinculo fundamental entre a aula televisiva e o alfabetizando” (IPLAC, [2000] p.5). Porém, o monitor não pode esquecer de mostrar aos educandos que **“o principal professor neste método é a televisão”** (IPLAC, [2000] p.5) (grifo nosso). Esta última questão será um importante elemento de análise crítica a ser desenvolvida a posteriori com maior destaque.

Contudo, não pode-se deixar de apresentar neste momento inquietude frente à tal concepção, pois compreende-se que mesmo que haja “interação” entre os sujeitos alfabetizando e a professora da aula televisiva, não foi identificado o diálogo entre esses sujeitos e percebeu-se a destituição e/ou desconfiguração do papel do “professor” e/ou educador/monitor.

---

<sup>44</sup> “um alto nível de escolaridade” ( Díaz, 2000, p.56, tradução nossa). (Manual do Monitor, IPLAC, [2000] p.05)



No tocante ao papel do Monitor descreveu-se a seguir as três instruções básicas e imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem por meio do “Sim, eu posso”, contidas no Manual do Monitor (IPLAC, [2000] p.9).

- Evite o tom autoritário
  - Lembre-se de que este trabalho deve ser realizado em comum, entre monitor e alfabetizando.
  - Procure sempre persuadir e convencer.
  - Evite dar ordens
- Diga aos alfabetizandos:
- Vamos trabalhar juntos!
  - Isso está muito bom! Vamos em frente!
  - Perfeito
  - Como você está progredindo! Agora você fez melhor!
- Ante a fadiga:
- Mude de atividade.
  - Proponha outra tarefa.
  - Mostre que isso é normal.
  - Converse com eles.

Cabe destacar que a nomenclatura mais utilizada em nosso idioma é monitor, advinda não apenas do “Sim, eu posso” como também pelo Manual do INCRA para se referir à assentados responsáveis por atividades organizativas e educacionais do MST junto ao PRONERA. E como explicitado neste capítulo o monitor é a pessoa responsável para orientar os educandos/as durante as aulas televisivas do “Sim, eu posso”entre outras.

En los procesos de alfabetización por radio se le ha llamado al alfabetizador: monitor, guía o animador. Con el surgimiento del Yo, si puedo y la concepción de que el principal conductor del aprendizaje es la maestra de las clases televisivas, surgió el nombre facilitador, ya que el papel de este se ciñe a establecer una relación entre la clase y el participante, a manipular los medios audiovisuales y a brindar apoyo y afecto a los usuarios del programa. Es decir, es la persona encargada de facilitar que el proceso se desarrolle normalmente, con predominio del esfuerzo individual de los beneficiarios, pero con una gran voluntad de propiciar el aprendizaje

de la lecto-escritura de sus compatriotas<sup>45</sup> ( DÍAZ, 2005, p.54).

Em consonância com Díaz (2005), pode-se inferir que o monitor é a pessoa que se incorpora à grande e nobre tarefa de ensinar o que sabe para aqueles que necessitam aprender e estabelecer um vínculo afetivo com seus educandos dirigindo um olhar humanitário para essas pessoas marginalizadas bem como fazer desabrochar entre os mesmos novos valores.

Ao monitor também cabe o papel de desenvolver entre os educandos os princípios da equidade e igualdade, demonstrando-lhes a importância do respeito e da aceitação entre as pessoas, bem como a confiança mútua. Premissas essas que vão para além do processo de aprendizagem escolar, sendo os mesmos, imprescindíveis para auxiliá-los na resolução de problemas comuns em suas comunidades e na sociedade como um todo.

### 3.3 OS OBJETIVOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DO “SIM, EU POSSO”

Neste item, buscou-se elucidar algumas questões que dizem respeito à concepção teórica acerca dos objetivos políticos e pedagógicos do método de alfabetização “Sim, eu posso”, bem como agregar maiores informações acerca do método de alfabetização. Ou seja, quais os objetivos políticos do governo cubano tanto na elaboração deste método, quanto os objetivos e/ou concepção pedagógica circunscritas no mesmo. Contudo, há que se sublinhar que a literatura básica, para tal dissertação, incipiente teoricamente, haja vista que a mesma está mais próxima de uma obra metodológica do que teórica.

Fizemos uma breve exposição acerca da estrutura da referida obra, a saber, “Yo, Sí puedo. Un programa para poner fin al alnabetismo<sup>46</sup>”, de Leonela Inés Rélys Díaz.

---

<sup>45</sup> Nos processos de alfabetização por rádio, denominava-se para o alfabetizador, os termos: monitor, guia ou animador. Com o surgimento do Sim, eu posso e a concepção de que o principal condutor da aprendizagem é a professora das aulas televisivas, surgiu o nome facilitador, uma vez que seu papel é de ensinar e estabelecer relações entre os educandos e ajudá-los a lidar com os meios audiovisuais, bem como dar-lhes todo o apoio e afeto durante as aulas ou programa. Ou seja, é a pessoa encarregada de facilitar para que o processo de se desenvolva normalmente, fazendo predominar o esforço individual dos alfabetizandos demonstrando grande vontade de propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita de seus compatriotas (DÍAZ, 2005, p. 55, tradução nossa).

<sup>46</sup> “Sim, eu posso. Um programa para pôr fim ao analfabetismo” (Díaz, 2005, tradução nossa)

A autora inicia sua obra com uma sucinta exposição biográfica sobre si. Em seguida, apresenta na introdução a importância da alfabetização para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se alfabetizar na idade própria, em especial os pertencentes a países mais pobres, incluindo todas as raças e etnias. Em seguida faz uma breve justificativa quanto à terminologia analfabeto, explicando que mesmo carregado de estigmas e preconceitos e, discordando de tal concepção, tomará como referência a terminologia analfabeto por ser esta comumente utilizada. E como a própria autora assevera, “acudiremos la palabra analfabeto por que es la que de modo general se utiliza en el mundo<sup>47</sup>” (DÍAZ, 2005, p. 14). Ainda na introdução, Díaz expressa o objetivo de Cuba no que concerne à elaboração e propagação do “sim, eu posso” para outros países com a elaboração de um método de alfabetização para contribuir com o “desarrollo de sociedades y pueblos alfabetizados en el mundo, y propósito de continuar apoyando los principios declarados en el Marco de Accion de Dakar, Educación para todos<sup>48</sup>” (DÍAZ, 2005, p.15).

A autora relata a experiência com a alfabetização no Haiti por meio do rádio, expondo metodologicamente os passos para tal feito, intercalando com o que se pode reconhecer com a concepção teórica e objetivos políticos acerca do método de alfabetização em questão.

No final de sua obra, Díaz apresenta a estrutura da cartilha, alguns exercícios para os alfabetizandos, dados estatísticos do resultado da aplicação do método no Haiti e Venezuela, (Anexo D) contendo o exemplo de algumas aulas televisivas (diálogo entre a professora Ângela com alguns alfabetizandos<sup>49</sup>) e, ao final, cópia escaneada do certificado de conclusão do curso para o educando que se alfabetizou (ver Anexo E), fichas que a autora denomina “Instrumento de Supervisão Docente aplicada aos Voluntários do Programa de Alfabetização Missão Robinson, utilizada na Venezuela (no Anexo F), ficha de avaliação para o monitor aplicar com os alfabetizandos (Anexo G), amostra de parte dos exercícios de avaliação dos educandos/as (Anexo H), e ficha de avaliação final de um educando (anexo I).

---

<sup>47</sup> “iremos nos referir ao termo e/ou palavra analfabeto porque a mesma é utilizada no mundo todo” (DÍAZ, 2005, p. 14, tradução nossa).

<sup>48</sup> “desenvolvimento das sociedades e povos alfabetizados no mundo e com o propósito de continuar apoiando com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos” (DÍAZ, 2000, p.15, tradução nossa).

<sup>49</sup> Ângela é a artista cubana que gravou a aula televisiva protagonizando o papel do professor e os alfabetizandos eram artistas cubanos que faziam o papel dos alunos não alfabetizados.

No que se refere aos objetivos políticos e pedagógicos do “Sim, eu posso”, Díaz (2005) assinala que seu país criou um método de alfabetização para contribuir com o desenvolvimento das sociedades e povos de todo e qualquer país que dele necessite uma vez que Cuba expressa o “propósito de continuar apoyando los principios declarados en el Marco de Accion de Dakar, Educación para todos<sup>50</sup>”. Desde 1999 Cuba trabalhou com intensidade para implementar o método supra citado, primeiramente por meio do rádio na República do Haiti e a partir de 2003 na República Bolivariana da Venezuela pela via televisiva. Para a autora, o “Sim, eu posso” é um programa de alfabetização que não apenas reduz de forma significativa o analfabetismo, como também possibilita impactos de cunho transformador nas sociedades contemporâneas.

Como assinala a autora, Cuba “pone al servicio de quienes lo necesiten y soliciten estos métodos. Con la aplicación de la radio y televisión ha que dado demostrado que es posible erradicar el analfabetismo, sobre todo, si se encara como una tarea educativa de toda la sociedad<sup>51</sup>” (DÍAZ, 2005, p.15).

No que diz respeito à aplicação do “Sim, eu posso” na Venezuela, houve frutíferas transformações revolucionárias nas esferas econômicas, políticas e sociais, fato que segundo a autora contribuiu de forma positiva para a constituição do método em questão transformar-se em uma “campanha nacional de alfabetización con carácter masivo, participativo, voluntario, gratuito, flexible, heterogéneo, y se ejecutaría mediante la imbricación mancomunada de las sociedades sivilis y militares<sup>52</sup>” (DÍAZ, 2005, p. 13).

Quando a autora afirma que o método é “flexível”, reporta-se à autonomia que cada país tem quanto à tradução do mesmo para seu idioma e para a adaptação às suas culturas e/ou realidades. No caso do Brasil<sup>53</sup>, as

---

<sup>50</sup> “propósito de continuar apoiando com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos” (DÍAZ, 2005, p.15, tradução nossa).

<sup>51</sup> “... põe a serviço de quem necessitam e solicitam estes métodos. Com a aplicação por meio do rádio e televisão já foi demonstrado que é possível erradicar o analfabetismo, sobretudo se o mesmo é visto como uma tarefa educativa de toda a sociedade” (DÍAZ, 2005, p. 15, tradução nossa).

<sup>52</sup> “campanha nacional de alfabetização cm caráter masivo, participativo, voluntário, gratuito, flexível, heterogéneo, e executado mediante a participação das sociedades civis e militares” (DÍAZ, 2005, p. 13, tradução nossa).

<sup>53</sup> Estas afirmações são frutos da participação desta pesquisadora na capacitação do Sim, eu posso” em 2006 em Chapecó, SC. Bem como entrevistas realizadas com integrantes do setor estadual e nacional de Educação do MST

aulas- televisivas ou tele-novelas abordam temáticas como: o futebol, carnaval, saúde, meio ambiente, higiene, família, entre outros.

No entanto, diante dos construtos teóricos circunscritos na descrição do “Yo, sí puedo” pela autora supracitada, e também devido à nossa experiência de ter participado da capacitação do mesmo, e ao se observar sua aplicação nas turmas de EJA do MST de Santa Catarina, não se compreendeu que a flexibilidade do método em questão deva se dar somente pelas premissas acima citadas. Ou seja, a necessidade de haver abertura para a incorporação de outros aspectos, como: criticidade, reflexão, criação, autonomia, liberdade e conscientização, os quais implicam na formação política e pedagógica do educador, o que foi visto amiúde no último capítulo desta dissertação.

Diferente do que afirma a autora, compreende-se que este é um método instrumental e rígido no que se refere a proposta metodológica, ainda que, frente aos enunciados sobre a alfabetização, Díaz (2005) faça a seguinte ponderação:

la alfabetización constituye la base de la educación de jóvenes y adultos, dentro de una perspectiva de desarrollo posterior y como una etapa de iniciación del aprendizaje sistemático. Esto no significa que se vea la alfabetización como un fin en sí misma, sino como el ascenso a la cultura general, al conocimiento de la lecto-escritura<sup>54</sup> (DÍAZ, 2005, p.13-14).

Para a autora, a alfabetização constituiu-se num pilar fundamental no qual os indivíduos possam prosseguir e avançar para outros níveis de escolaridade e que não concebe a alfabetização como um fim em si mesma.

Em consonância com Díaz (2005), a alfabetização deve configurar-se como via de acesso, à informação e ao desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos “en la búsqueda de explicaciones al mundo en que viven, para contribuir a transformarlo” (DÍAZ, 2005, p. 14)<sup>55</sup>. Ou seja, uma Alfabetização que promova a consciência dos sujeitos frente a realidade em que vivem, bem como de toda a sociedade.

---

<sup>54</sup>“A alfabetização constitui a base da educação de jovens e adultos, numa perspectiva de desenvolvimento posterior e como uma etapa de iniciação de aprendizagem sistemática. Isto não significa que se veja a alfabetização como um fim em si mesma, mas sim como a ascensão à cultura geral, ao conhecimento da leitura e escrita” (DÍAZ, 2005, p. 13 - 14, tradução nossa).

<sup>55</sup> “na busca de explicações ao mundo em que vivem para contribuir para transformá-lo” (DÍAZ, 2005, p. 14, tradução nossa).

A partir do exposto, foi natural remeter à Freire (1980), quando defende que a alfabetização é muito mais do que ensinar ou aprender as escrituras e leituras das palavras, pois o ato engendra em si uma prática que implica uma ação alfabetização crítica e conscientizadora. Concepção esta que parece ausente nos contornos teóricos e metodológicos de Díaz.

Isto posto, chame-se novamente a atenção para a diferença colocada entre o que está propagado nas linhas destinadas à concepção política e pedagógica do método “Yo, si puedo”, com o que de fato acontece na prática balizada pelas instruções metodológicas da referida autora.

Para além do exposto, contamos com um breve relato, fruto de uma experiência vivida por esta pesquisadora em 2005<sup>56</sup>, a qual buscará à luz de sua compreensão, descrever de forma elucidativa algumas considerações sobre o método em questão, feitas pelo então Presidente de Cuba, Fidel Castro Ruz.

Fidel Castro ao se referir ao método de alfabetização “Yo, si puedo”, atribuía-lhe uma gama expressiva de responsabilidades do governo cubano frente a outros países em desenvolvimento que sofriam não apenas as mazelas do analfabetismo como também dos desmandos do imperialismo americano, principalmente seu reflexo em Cuba.

Seu discurso era inflamado e otimista. Para Fidel, os países, principalmente os da América Latina deveriam se unir para combater o imperialismo americano e uma das armas mais poderosas seria a educação. Portanto, se fazia urgente alfabetizar de forma rápida e massiva todas as pessoas, pois só assim se tornaria possível fazer uma verdadeira revolução. Neste sentido, Cuba oferecia ao mundo um método rápido, eficaz e inovador, onde os “analfabetos” aprenderiam a escrever associando os números (que por sua vez era de seu conhecimento, já que no dia a dia as pessoas lidavam com dinheiro e com números) com as letras, bem como o fato do referido método ser passado para os “analfabetos” por meio de uma “tele-novela”, não só favorecia a rapidez e eficácia como também promoveria a permanência nas aulas, uma vez que no mesmo reside um pouco de ludicidade e é prazeroso por ser televisivo.

---

<sup>56</sup> Em 31/01/2005 esta pesquisadora participou do 1º Congresso Mundial de Alfabetização e Congresso Pedagogia 2005, no Palácio de Convenciones de la Habana, Cuba ( Palácio das Convenções de Havana, Cuba) e a convite do Vice Cônsul de Cuba no Brasil, prof. Adolfo Nuñez Fernández, participou de uma “Seción Especial” (Sessão Especial, ou Conferência Especial, tradução nossa) só participavam convidados que portassem o convite impresso. Nesta Sessão ou Conferência Especial, o então Presidente de Cuba Fidel Castro Ruz proferiu 6 horas de discurso cujo eixo norteador era o lançamento oficial do Método de Alfabetização “Yo, sí puedo”. Oficialmente vários países da América Latina, da África e outros marcaram presença, entre eles o Brasil por meio do então Ministro da Educação Tarso Genro.

Fidel estava convicto e deixava claro em seu discurso, que “tudo se associa: analfabetismo, desemprego, pobreza, fome e enfermidades...”, ou seja, que esses fenômenos não estão dissociados e que, portanto, devem ser combatidos com rigor, presteza e muito empenho de cada governante e das sociedades.

Sendo assim, por meio do “Yo, si puedo” estava colocada uma grande possibilidade para a solução do analfabetismo bem como das mazelas acima descritas (na íntegra do discurso de Fidel), e que Cuba, mesmo sendo uma pequena ilha e com todos os problemas que tem devido ao bloqueio econômico imposto pelos Estados Unidos da América, estava disposta a colaborar com todos os seus irmãos latinoamericanos e outros do terceiro mundo que precisassem “acabar com o analfabetismo” e, conseqüentemente, com a fome, miséria, desemprego, etc. sendo este um passo importante e diferenciado para a tão “sonhada revolução”. Dizia, ainda, que se fazia urgente a união de todos os países da América latina para combater o “inimigo em comum” que era e/ou é, os Estados Unidos.

Reconhece-se a importância daquele momento histórico para Cuba e seu reflexo para outros países irmãos no que tange à união e necessidade de mudanças radicais no contexto social, político e econômico dos países do terceiro mundo. Todavia, compreende-se que a educação por si só e da forma como se desenvolve, não fará a, é preciso, como já foi descrito anteriormente amparada em Mészáros (2005), ir além do que está posto pelo modo de produção capitalista, é preciso romper com esta lógica cujo maior interesse é o lucro e que portanto, a educação neste contexto não é outra coisa senão mercadoria.

Reportamo-nos especificamente à obra de Díaz (2005) acerca do método supracitado, que entre outros princípios, postula a importância de algumas variáveis imprescindíveis para que o educando aprenda, ou seja, ver, ouvir, falar e escrever, que se dá pelo uso da técnica, telenovela, cartilhas e diálogos travados em sala de aula.

Entretanto, a própria idealizadora do Método enfatiza que o suporte do ensino da leitura e da escrita é o meio audiovisual (VHS/DVD) e como explicitado anteriormente, “el principal docente es el médio televisivo” (DÍAZ, 2005, p. 49). Esta premissa, quiçá uma máxima, também se encontra explicitada no Manual do Monitor traduzido para o nosso idioma, ou seja: “o principal professor neste método é a televisão” (IPLAC, [2000], p. 08). Porém, vale ressaltar a importância de explicitar neste momento nossa inquietude, uma vez que o “Sim, eu posso” utiliza a televisão como principal recurso metodológico atribuindo-lhe um status de sujeito, ao mesmo tempo em que a considera protagonista desse Método.

Portanto, destitui o educador de sua principal função e sua condição de sujeito nesse processo.

Pinto (2008) indica que nesta concepção reside a “ideologização da técnica”, onde a televisão aparece como máquina de alfabetizar, uma vez que a mesma é concebida não como mediadora, mas como um fim em si mesmo.

Frente a esta questão, foi encontrado em Álvaro Vieira Pinto a seguinte reflexão:

O trabalhador sabe que a técnica da qual se utiliza tem por finalidade a produção de bens. Esta simples proposição pertence à consciência crítica, embora ainda extremamente elementar. Se fosse prosseguida, a linha de pensamento assim iniciada levaria à compreensão da natureza dialética da produção e à descoberta da função do homem como único agente real de todo o processo (PINTO, 2008, p.290).

Tal afirmação baliza nossa inquietação em relação ao “papel” da televisão no Método “Sim, eu posso”, o que merece maior aprofundamento no decorrer da dissertação. Pois, percebe-se residir aí uma contradição entre o que postulam os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos do MST e a proposta do referido Método.

Conforme já anunciado no início deste item, para Díaz, a terminologia analfabeto e/ou analfabeta é utilizada de forma depreciativa, preconceituosa, sendo considerada como sinônimo de ignorância a qual desconsidera a cultura dos sujeitos não alfabetizados.

Desde la praxis, en diferentes países caribeños, africanos y latinoamericanos, y por el contacto directo con analfabetos en los lugares donde viven, estas son personas con dominio de la expresión oral, de su lengua materna, que conversan con gracia y naturalidad, aunque utilicen sin corrección alguna palabra, pero lo hacen con propiedad. Poseen conocimientos de cálculo aritmético y del comportamiento de la naturaleza, tienen habilidades y valores desarrollados ao largo de sus vidas (DÍAZ, 2005, p.14)<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Desde a práxis, em diferentes países caribenhos, africanos e latino americano, e pelo contato direto com analfabetos nos lugares onde vivem, estas são pessoas com domínio da expressão oral, de sua língua materna, que conversam com graça e naturalidade, embora utilizem sem correção alguma palavra, porém o fazem com propriedade. Possuem conhecimentos de cálculo aritmético e



O que distingue os analfabetos dos sujeitos letrados reside apenas no fato de seus conhecimentos estarem circunscritos na experiência de vida e não nos conhecimentos transmitidos pela escola.

Díaz (2005) considera que uma pessoa alfabetizada é aquela que possui capacidade de comunicar-se por escrito mesmo que de forma simples. Sabe ler o que escreve mesmo com algumas limitações e principalmente leituras que sejam de seu interesse e também consegue internalizar o que aprendeu. Diz ainda que “sus reacciones e respuestas están en correspondencia con el acto de leer o de escribir” (DÍAZ, 2005, p.14)<sup>58</sup>. Ou seja, conseguem compreender e fazer conexões com o que lêem e escrevem.

Ainda que a autora expresse sua posição frente à terminologia *analfabeto*, por ser uma “autoridade” frente a esse método, considerado por ela inovador e revolucionário, deveria assumir sua posição e utilizar o termo mais adequado, qual seja, alfabetizando. Do contrário, nos parece contraditória sua posição política, social e pedagógica, não só em relação ao termo analfabeto, mas também sobre outras questões, como por exemplo, o papel do professor, o qual está subsumido à função da técnica (televisão). Ou seja, não é um professor formado que conduz as aulas, mas sim uma pessoa, o que o método concebe como facilitador ou monitor, não sendo necessário que o mesmo possua formação na área da educação bastando-lhe apenas ser capacitado pelo “Sim, eu posso”. É importante salientar que no processo de ensino e aprendizagem o professor exerce um significativo papel.

O ensino, objeto da “atividade” do professor, pode também ser concebido como um dos instrumentos para a formação do homem como um ser humano [...] Nessa perspectiva, o ensino é uma possibilidade de formar a pessoa em sua dimensão humana, como sujeito histórico-cultural capaz de, ao se produzir, produzir o mundo, não apenas compreendendo-o, mas principalmente transformando-o [...] (SERRÃO, 2006, p.31).

Outra questão que vale destacar é a forma como são trabalhadas as leituras e a escrita. Mesmo assumido por Díaz que o método é misto e

---

do comportamento da natureza, têm habilidades e valores desenvolvidos ao longo de suas vidas (DÍAZ, 2005, p. 14, tradução nossa).

<sup>58</sup> “suas reações e respostas estão em correspondência com o ato de ler ou de escrever” (DÍAZ, 2005, p. 14, tradução nossa).

composto, trabalha com adultos frases como: “ o bebê está saudável” e as famílias silábicas: ba-be-bi-bo-bu”, e frases como, “ o bebê está saudável”, “o gato vigia o rato”, “ o carro corre”, “a galinha está no ninho” “ o jacaré é forte” (IPLAC,[2006], p-p. 8,10).

Os exemplos acima extraídos da Cartilha do Educando nos remete ao método tradicional descontextualizado e em nossa compreensão inadequados, já que tratam-se de jovens e adultos. Pois, como afirma Freire: “Na verdade, somente na medida em que aos alfabetizando se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-los em sua explicação mais profunda. Não será com a “Eva viu a uva”, a “Asa é da Ave”, como perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu” que se logra tal objetivo” (FREIRE, 2007, p.23).

Também é conveniente para reflexão o fato do método “Sim, eu posso” apresentar muitas dissonâncias frente aos princípios políticos, filosóficos e pedagógicos do MST, pois como pode ser observado, o Movimento postula em seus princípios um tipo de educação onilateral, diferentemente do que se propõe o “Sim, eu posso”.

A partir de Freire (2007), somente no momento em que os alfabetizando organizarem e sistematizarem seus pensamentos, perceberem o mundo de uma forma mais problematizadora e conseguirem desenvolver análises mais críticas e reflexivas de sua prática, é que estarão mais seguros no mundo e capazes de promover transformações sociais. Isso nos leva a refletir se o “Sim, eu posso” engendra em si estes princípios quando é posto em prática, uma vez que na capacitação dos monitores não são desenvolvidos os mesmos. Ainda que se tenha conhecimento de que nas aulas televisivas são apresentados outros elementos como futebol, carnaval, questões voltadas para o meio ambiente, saúde e outros, é cabível questionar se tais elementos dão conta de promover a consciência crítica e reflexiva educandos/as.

Tem-se clareza da complexidade que gira em torno não apenas do conceito como também da prática pedagógica quando nos referimos à alfabetização e letramento e os desdobramentos práticos desses dois fenômenos. Contudo, não pode-se esquecer que para além do que está colocado acerca dos mesmos, está o conhecimento e as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, e que o aprendizado vai além do que está proclamado nas literaturas e práticas escolares muitas vezes desconexas da vida real. No que tange à questão do aprendizado, Gumperz assinala que:

...o aprendizado não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos rece-

bem, armazenam e utilizam certos tipos de mensagens instrucionais que estão organizadas em um currículo. A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em um ambiente social através de intercâmbios interacionais nos quais o que deve ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta de professor e aluno (GUMPERZ, 1991, p.18-9).

A partir das contribuições de Gumperz, e outros autores tais como: Freire (2010), Soares (2008), Leite (2001), Roxo (2009), Ribeiro (2001), Silva (2011), Klein (2008), Saviani (1987), conclui-se que, embora o “Sim eu posso”, traga significativas contribuições e seja eficaz na alfabetização de jovens e adultos, não se pode deixar de refletir sobre algumas contradições engendradas em seu contorno, especialmente quanto ao papel do professor, dos alunos/educandos/as, bem como da metodologia proposta.

### 3.4. O MST E A ADOÇÃO DO MÉTODO EM SANTA CATARINA

Quanto à inserção do Método de Alfabetização “Sim, eu posso” no MST<sup>59</sup>, cabe destacar que em 2004, após algumas articulações entre o comandante Fidel Castro e João Pedro Stedile<sup>60</sup> juntamente com outras lideranças do MST, é enviado a Cuba um grupo de militantes do setor de educação e cultura, para adaptarem as 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 televisivos Chico Diaz e Tuca Moraes, ressaltando que a referida atriz nas tele-aulas representa o papel da educadora, sendo esta “a protagonista de classes televisivas” (DÍAZ, 2005, p.50).

Vale destacar que na gravação e/ou filmagem da aula televisiva ou vídeo-aula, o único país que contou com a participação dos seus militantes e não de artistas para fazerem o papel de alfabetizados (analfabetos, mormente denominados), foi o Brasil, por meio do MST. O que se configurou num diferencial, uma vez que esses sujeitos não apenas possuíam grande propriedade do contexto social, político, econômico, como também da realidade dos sujeitos não alfabetizados, pois esse cenário faz parte do seu cotidiano nos assentamentos e acampamentos.

---

<sup>59</sup> Dados obtidos por representantes do setor de Educação em nível estadual e nacional do MST em 2006, 2007 e 2009.

<sup>60</sup> Pedro Stédile é membro da Direção Nacional do MST.

Em Santa Catarina, como descrito anteriormente, a capacitação para o Método “Sim, eu posso” ocorreu em meados de 2006. Um professor cubano que estava desenvolvendo o mesmo trabalho no estado do Paraná e que, respondendo à solicitação do MST, veio para Santa Catarina desenvolver o mesmo trabalho destinado às lideranças, educadores e coordenação do setor de educação do Movimento, uma vez que o MST em Santa Catarina objetivava aplicar o “Sim, eu posso” em alguns assentamentos e acampamentos, o que aconteceu em 2007<sup>61</sup>.

Um ponto a considerar, é que, como neste período o MST contava com os trabalhos desenvolvidos pelo PRONERA/CED/UFSC, o “Sim, eu posso” foi aplicado em algumas turmas já constituídas pelo programa acima citado, tendo em vista a dificuldade por parte do Movimento em formar novas turmas de alfabetização, uma vez que o PRONERA já atendia boa parte da demanda, e também, devido a outros fatores, como por exemplo: falta de espaço físico e estrutura adequada (luz elétrica, aparelho de televisão, vídeo cassete para muitas turmas, entre outros). Por isso, a participação da Coordenação do PRONERA na referida capacitação.

No que diz respeito às turmas que trabalharam com o “Sim, eu posso em áreas de Assentamento e Acampamento vinculados ao MST, foi informado por Sônia Rodrigues, então coordenadora da EJA pelo Movimento, que as mesmas aconteceram nos seguintes municípios e espaços: Correia Pinto- Assentamento Pátria Livre, Passos Maia- Assentamento Quiguay e Campos novos- Assentamento São José. Tais municípios podem ser visualizados na figura 5.

Segundo a mesma fonte, todas as turmas começaram com um número de alunos/alfabetizando entre 10 a 15, porém, somente duas turmas concluíram o curso nos seguintes assentamentos: Assentamento São José com 5 educandos e Assentamento Quiguay com 8 educandos e segundo a mesma, no Assentamento Pátria Livre não foi possível concluir o curso por questões adversas próprias do referido assentamento. O seja, segundo depoimento da coordenadora do setor de educação do Movimento em Santa Catarina na época, alguns fatores impossibilitaram que os educandos concluíssem o curso. Dentre eles destacam-se: problemas de saúde de alguns educandos/as a necessidade com a lida na roça no tempo de plantio ou colheita e em alguns casos desmotivação quanto aos desafios frente aos estudos.

---

<sup>61</sup> Quanto as informações sobre os resultados desse processo, estamos aguardando a resposta do/a responsável pela coordenação do setor estadual de educação em nosso estado, o qual respondia pelo PRONERA, Programa Brasil Alfabetizado e o “Sim, eu posso”, uma vez que a secretaria estadual do MST ainda não havia organizado tais registros.

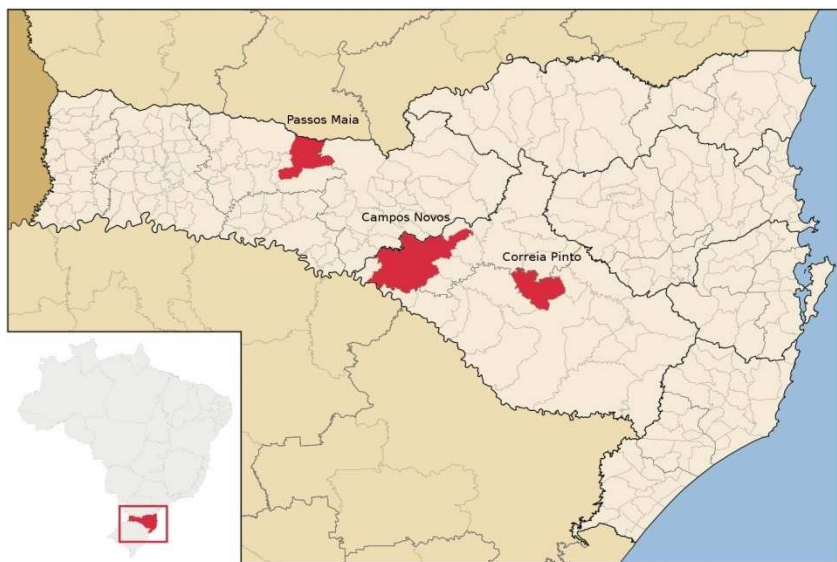


Figura 5: Mapa de Santa Catarina localizando os municípios de Campos Novos, Passos Maia e Correia Pinto onde foi aplicado o “Sim, eu posso”.

Fonte: montagem a partir de <http://pt.Wikipedia.org>

Segundo informações fornecidas por lideranças do MST, outro ponto que se considera relevante destacar é que para além do governo cubano custear a formação, gravação da tele-novela, hospedagem, passagens, também pagou um pró-labore pela atuação dos participantes nas gravações, além da vinda de cinco professores cubanos para capacitar os educadores e lideranças do MST e todo o material didático pedagógico, ou seja, cartilhas para educador e educando, fita VHS, DVD e em alguns estados com mais problemas econômicos, também forneceu aparelhos de TV. Segundo a mesma fonte, o pró-labore destinado aos integrantes do MST que participaram da gravação da tele-novela, foi doado pelos mesmos a hospitais de Cuba.

A respeito do gesto dos integrantes do MST para com o governo cubano, Sônia Maria Rodrigues afirma:

O mínimo que nós podíamos fazer era destinar nossos pró-labores ao governo cubano que num gesto de solidariedade para com o Movimento não apenas ofereceu gratuitamente o método, como também todos os materiais didáticos e os professores cubanos que vieram para o Brasil capacitar nossos

educadores.

Nossa estadia em Cuba nos mostrou o grande respeito e consideração que o governo cubano tem pelo nosso Movimento e isso para nós é uma grande honra. Esperamos com o “Sim, eu posso” tornar nossa base território livre do analfabetismo e instrumentalizar ainda mais o nosso povo para se sentirem mais fortes pra lutar contra a exploração e os desmandes dos latifundiários de nosso país e também lutar por um outro modelo de sociedade que não o capitalismo, pois desde que o MST surgiu, sempre almejamos uma sociedade socialista e Cuba para nós é um grande exemplo de luta, resistência e vitória” (*sic*).

Portanto, cabe sublinhar a importância das relações estabelecidas entre o governo de Cuba e o MST e, por conseguinte, a solidariedade do referido país caribenho para com o Movimento em questão.

Conforme o exposto neste capítulo buscamos a seguir elucidar algumas questões acerca da aplicabilidade e eficácia do “Sim, eu posso” e analisar se o mesmo possibilitou aos educandos da turma do educador José dos Santos alcançarem o nível de letramento por meio do referido método, bem como outras questões referentes ao “Sim, eu posso”.

## **CAPÍTULO 4 - A APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO “SIM, EU POSSO” NO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ**

Este capítulo destina-se especificamente à análise da aplicação do método de alfabetização “Sim, eu posso” no Assentamento São José, no município de Campos Novos em Santa Catarina, observando os fatores que levaram este assentamento a compor um dos cenários da aplicação do referido método, considerando o seu contexto. Foram apresentados os educandos/as, sujeitos desta pesquisa, bem como o educador José dos Santos e suas impressões, o que podem ser chamados de “olhares” acerca do “Sim, eu posso”, a apresentação do espaço onde ocorreram as aulas e nossa análise sobre o mesmo, bem como os resultados que se desdobram do processo de letramento dos aprendizes da turma de alfabetização no Assentamento São José e, por conseguinte, no MST.

Neste item buscamos focar quais os motivos que levaram a Coordenação Estadual do Setor de Educação do MST de Santa Catarina a escolher o Assentamento São José para aplicação do método de alfabetização “Sim, eu posso” e, por conseguinte, pela escolha do educador José dos Santos para ser monitor.

Contou-se como fonte as discussões travadas com Sônia Maria Rodrigues, que na época atuava como coordenadora do Setor Estadual do MST em Santa Catarina, as entrevistas realizadas, as observações e a nossa experiência no PRONERA, o qual contava com a participação da referida militante do MST, que também exercia a função de coordenadora por parte do Movimento junto ao PRONERA sob a responsabilidade da UFSC.

Como já foi explicitado no início desta dissertação, a Universidade Federal de Santa Catarina por meio do Centro de Ciências da Educação, desenvolve projetos de Educação para jovens e adultos em parceria com o MST desde 2001. Inicialmente os projetos eram voltados para as modalidades de alfabetização, escolarização dos monitores que não possuíam o ensino fundamental completo e para os assentados e acampados, alunos desses monitores que participavam da alfabetização e/ou da escolarização de 1ª a 4ª séries. Também, foi explicitado sobre nossa participação na coordenação do PRONERA e no curso de capacitação dos monitores do MST que iriam trabalhar com o método de alfabetização “Sim, eu posso” no ano de 2006 na cidade de Chapecó, sob a coordenação do Professor cubano Osvaldo Rodrigues.

Durante a capacitação sobre o “Sim, eu posso”, a coordenadora do Setor de Educação, Sônia Maria Rodrigues chamou a coordenação do

PRONERA para discutir a possibilidade de aplicar o método numa das turmas que estavam iniciando em 2007. Esta solicitação se dava por alguns motivos, entre eles o espaço físico, a composição da turma, lembrando que por inúmeros motivos era muito difícil compor as turmas mesmo para o PRONERA, dentre os quais se destacaram: cansaço, longa jornada de trabalho, timidez, medo, vergonha, desaprovação do esposo ou esposa, dos pais e mesmo pela dificuldade em deixar a propriedade para ir estudar, falta de visão (o que ocasionava muita desistência), falta de estímulo e incentivo e outros.

Como a equipe do PRONERA, juntamente com a coordenação e responsáveis divididos por regiões desenvolviam um intenso trabalho para estimular a participação e permanência dos educandos/as nas turmas, e como o objetivo comum era alfabetizar o maior número de assentados e acampados, chegou-se a um consenso que seria possível o método “Sim, eu posso” acontecer numa das turmas já constituídas pelo PRONERA.

Quanto à escolha do educador José dos Santos, alguns elementos foram levados em conta, a saber: responsabilidade, disponibilidade frente ao “Sim, eu posso”, formação, maturidade política e pedagógica e muita dedicação. Pois como educador do PRONERA, José dos Santos já vinha desempenhando um importante papel e as turmas em que havia trabalhado quase não tinham desistência e todos conseguiam se alfabetizar e lograr êxito na escolarização de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries.

#### 4.1. O MÉTODO “SIM, EU POSSO” E A EXPERIÊNCIA NA TURMA DO ASSENTAMENTO SÃO JOSÉ, MUNICÍPIO DE CAMPOS NOVOS EM SANTA CATARINA.

Antes de adentrar no assunto específico deste item, foi feito um breve relato acerca de alguns elementos sobre o Assentamento São José, (Apêndice C) não só por ser esse o campo de nossa pesquisa, mas, sobretudo, por se tratar da comunidade onde vivem e trabalham os sujeitos, protagonistas de um cenário onde a sociedade de modo geral desconsidera como um espaço de vida e de produção.

Conforme dados do VPC<sup>62</sup>/INCRA (2007), o assentamento São José fica situado a 13 Km do município de Campos Novos. Esse município pertence a região do planalto sul do estado de Santa Catarina estando a 370 km de Florianópolis, capital. Para se chegar no assentamento parte-se

---

<sup>62</sup> Empresa: Valle Pinto Coelho/Brasil Tecnologia ambiental e Urbanismo- contratada pelo INCRA



de Campos Novos pela BR 282, sentido Erval Velho e após 10 Km entra-se a esquerda no sentido Caxambu, Pinhal Preto e São José.

Segundo a mesma fonte, o assentamento São José possui 1.234,8053 hectares em sua totalidade, sendo distribuídos 16,24 hectares por família. Nesse assentamento residem 76 famílias estimando uma população de 346 pessoas.

Vale ressaltar que as famílias que deram origem ao assentamento são oriundas do oeste catarinense, sendo que a maioria já havia estado em Abelardo Luz, no assentamento Volta Grande, Campo Erê, assentamento Campo Grande, São Lourenço e Quilombo. Somente em 1990 fixaram moradia no assentamento São José que antes de ser assentamento era uma antiga fazenda chamada São José ou “fazenda do beijo” (VPC/INCRA, 2007).

Com base na mesma fonte as terras do assentamento São José são muito valorizadas devido às suas características físicas. A regularidade topográfica associada à boa profundidade e à ausência de materiais rochosos possibilita o cultivo intensivo e amplo uso de implementos agrícolas. Contudo, há o risco, mesmo pequeno, de problemas erosivos.

De acordo com as informações dos assentados/as e dados da (VPC/INCRA 2007), a produção no assentamento São José é caracterizada pelo cultivo do milho, feijão, mandioca, fumo, plantio de pinus e eucalipto, criação de bovinos, aves como galinhas e patos, sendo o leite é a principal fonte de renda. A carne bovina como a de galinha e pato é para o consumo dos assentados/as. A apicultura é atualmente uma atividade explorada pelos assentados/as gerando-lhes uma renda mensal fixa. É evidente que nem todas as famílias assentadas fazem uso dessa prática, bem como a de plantação de pinus e eucalipto.

Segundo o educador José dos Santos e as educandas Santa, Mari-vane, Ivani, Dejanira e Marci Mara, em suas propriedades, todos plantam mandioca, milho, feijão, hortaliças, batatas e outras verduras e legumes para sua sobrevivência.

Também nos relataram que o feijão e o milho, produtos que auxiliava na renda familiar nem sempre davam uma boa safra, sem contar com os fenômenos naturais como a estiagem ou chuva em demasia e fenômenos econômicos, pois gastavam muito para o plantio e cultivo principalmente do milho e recebiam pouco. Outro elemento relevante é o tempo de colheita e entre safra<sup>63</sup>. Portanto, o que lhes garante de fato uma renda

---

<sup>63</sup> Segundo o MST e nossos sujeitos de pesquisa, esse período compreende o tempo de espera para a colheita das plantações.

familiar é o leite de vaca. Todos/as os/as sujeitos desta pesquisa relataram que possuem vacas leiteiras e alguns possuem também suínos, porém, o número de animais que possuem não é significativo, pois o preço do gado é alto e a manutenção dos mesmos também.

Em relação às condições de moradia, a entrevistada Deja vive num pequeno cômodo com sua família, uma espécie de conjugado. Nas falas apareceu o descontentamento com tal estrutura: cômodos conjugados onde várias famílias eram separadas somente por uma parede, o quintal era coletivo e aberto. Enquanto se conversava, alguns caminhões de mudança aportavam na frente dos cômodos descarregando as mudanças de outras famílias, sendo que nem todos eram assentados/as<sup>64</sup>.

Enquanto os adultos descarregavam suas mudanças dos caminhões as crianças ali presentes corriam descalças e pouco agasalhadas para admirar enquanto outras ficavam com o olhar atento e curioso em meio a um frio de 13 graus positivos e um chuvisco constante, onde os adultos tinham a sensação de congelar o corpo. Em Erval Velho quase na divisa de Campos Novos, 213 km do assentamento todos/as estavam em situações econômicas difíceis e contavam com aquele trabalho temporário. Portanto, trabalhavam para um empresário que comercializava ovos de galinha e no caso de Deja, em especial, o serviço era recolher, lavar, e encaixotar os ovos em caixas apropriadas e depois colocá-las em caixas maiores para a comercialização.

Ainda sobre esta educanda, cabe o depoimento esclarecedor do educador José que para além dos diálogos travados durante o caminho e também em sua residência nos escreveu o seguinte: *A Educanda Dejanira de Lima está neste momento com o marido e os filhos trabalhando temporariamente fora do assentamento nessa época de entre safra pra levantar algum dinheiro para pagar as dívidas acumuladas durante o ano. Quero deixar bem claro eles não abandonaram o assentamento, eles tem a casa aqui, suas lavouras e animais e eles vem nos fins de semana atender esse afazeres da propriedade no assentamento.*

O exemplo de Dejanira, infelizmente, não é exceção no contexto do MST, pois diferente do que muitos pensam e propagam nenhum sem terra é ladrão ou vagabundo, são trabalhadores que lutam pela terra, por sua permanência nela e lutam também pelo acesso à educação.

---

<sup>64</sup> Neste período, não apenas os assentados buscam outros trabalhos fora de sua propriedade, sendo que muitos são trabalhadores temporários da cidade ou filhos de pequenos agricultores que não pertencem ao MST

## 4.2 A ESCOLA

O espaço físico onde ocorreram as aulas de EJA com a aplicação do “Sim, eu posso” foi a casa da educanda Santa de F. G. Walter (Apêndice D) que acolheu os seus companheiros/as de assentamento para que as aulas acontecessem, já que não havia outro espaço. Na época sua casa ainda não estava reformada e todos estudavam na área externa onde era colocado um aparelho de televisão e um vídeo cassete para que pudessem acompanhar as aulas. No calor intenso do verão e no frio, estudavam na cozinha em volta de um aconchegante fogão a lenha acompanhado de chimarrão. Outro fator importante é que a casa de dona Santa era próximo da casa dos demais educandos, apenas Dejanira ia às aulas com o educador José que ia buscá-la, pois a mesma morava mais afastada.

A falta de uma lousa dificultava ao educador passar os exercícios que compreendia serem importantes para que os educandos/as aprendessem outros conteúdos para além do vídeo e também fixassem os exercícios do vídeo (aula televisiva)<sup>65</sup>.

É lamentável as condições relegadas à EJA em muitos assentamentos, pois não existe escola em grande parte deles. Portanto, se não houver um educando/a ou outro assentado/a solidário e que compreenda o quão importante é a educação, e que ceda a sua casa ou outro espaço disponível, se torna inviável qualquer ação referente a educação nos assentamentos, uma vez que o Estado não atende as demandas dos povos do campo no que tange à construção e manutenção de escolas.

Foi solicitado autorização para fotografar sua casa e dona Santa ficou muito feliz e perguntou se iria para o nosso “trabalho” eu disse que se fosse do desejo dela sim, e ela e seu Biro foram, na mesma hora, buscar uma foto da casa antes da reforma para que fosse incluída junto com a outra que seria tirada para que permitir um comparativo do que era antes e depois. A alegria do casal contagiava a todos nós devido ao fato de terem logrado condições de melhorias na qualidade de vida. Os dois expressaram oralmente sua alegria e satisfação em poder contribuir caso fosse necessário ocupar seu espaço familiar para outro/s curso/s de EJA.

O gesto de Santa e seu esposo expressam a solidariedade, o companheirismo, o compromisso e o grande desejo e necessidade que os povos do campo têm frente ao acesso à educação. Porém, não deixa-se em afirmar mais uma vez a condição marginal relegada à EJA do campo, pois

---

<sup>65</sup> Esta também é uma expressão utilizada pelo “Sim, eu posso” para definir as aulas transmitidas pela televisão por meio de vídeos

nada mais justo e digno que todos tivessem assegurados o seu direito a estudar como também um espaço próprio e adequado para a realização das aulas e outras atividades educativas.

#### 4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA: EDUCADOR E EDUCANDOS

A seguir, consta cada um dos educandos/as da turma do educador José dos Santos, sujeitos desta pesquisa e também o educador: Santa, Dejanira, Ivani, Marivane, Marci Mara , José dos Santos.



Figura 1: Educanda Santa

Fonte: Elaboração própria.

**Santa**, natural de Marionópolis no estado do Paraná, é uma senhora de 53 anos, cuja aparência física não revela a idade que tem, pois parece mais jovem. Seus cabelos escuros em meio ao ombro demonstram o cuidado com os mesmos. Os olhos altivos conjugados com seu largo sorriso expressam alegria de viver e muita coragem diante da vida e do mundo. É uma pessoa muito sociável e adora falar de sua vida, de sua família e do que mais gosta de fazer que é ministrar catequese para crianças. Mesmo com uma aparência saudável, despojada, ativa e vaidosa, não esconde nas mãos os calos do cabo da enxada.

Além da lida com a roça, “*mesmo com tanto trabalho ainda encontro tempo pra fazer crochê, tricô e também acolchoados de lã de carneiro que é uma beleza, é quente que só vendo*”. Os cobertores, crochê e tricô

são comercializados no próprio assentamento e na escola em que os filhos menores estudam para ajudar na renda familiar, mas seu grande orgulho é ser catequista. Quanto aos meios de produção Santa possui algumas vacas leiteiras, praticamente a base da renda familiar e segundo ela *“nós plantamos de tudo um pouco, arroz, milho de pipoca, mandioca, feijão, batata e tudo o que dá pra gente se mantê, pois não dá pra comprar tudo no mercado, as coisa são muito cara”* Segundo ela, sua maior vitória foi *“me alfabetizar com o Zé no “Sim, eu posso” e depois continuar meus estudos no PRONERA pra fazer de 1ª a 4ª séries, pois assim pude realizar meu grande sonho que é ser catequista e também ler a bíblia e os boletins e as folhas de canto de sua igreja”*.

Santa vive há 34 anos com seu esposo Biro, tem 5 filhos, 3 mulheres e 2 homens, Raquel com 33 anos casada e mora em Florianópolis, Andrea com 28 anos também é casada e mora em Florianópolis, Samuel com 32 casado e mora em São José na grande Florianópolis, Aline com 12 anos mora com ela e a neta Jeniffer com 13 anos e Alexandre de 16 anos moram em casa e ajudam seus pais na lida com a roça. Aline está cursando a 6ª série e Jeniffer a 8ª série, ambas estudam na escola do assentamento mantida pela prefeitura de Campos Novos. Alexandre irá este ano para o 1º ano do 2º grau e irá cursá-lo em Passo Fundo no Rio Grande do Sul.

Para Santa e seu esposo, *“o estudo é muito importante, sem ele a gente não é nada e todos os nossos filhos estudaram, os mais velhos são formados até na universidade, pois a vida no campo não é fácil e nós queremos sempre o melhor pros nossos filhos”*.

Quando criança estudou até a 2ª série do ensino fundamental, *“naquela época além da escola ser longe tinha que ajudar o pai e a mãe com os serviços da casa e também na roça. Depois que casei fiz de tudo pros filhos estuda, mas nunca desisti do meu sonho de aprender a ler e escrever e quando apareceu o Zé falando do curso de alfabetização com um jeito diferente de aprender eu nem contei tempo. Gostei muito, principalmente porque era quase que assisti uma novela, a gente ficava animada e tinha vontade de ter aulas todo dia”*



Figura 2: Educanda Dejanira  
Fonte: Elaboração própria.

**Dejanira** nascida em Campo Êre, estado de Santa Catarina, tem 30 anos, mas pelo histórico de vida sofrida desde a infância aparenta ter mais idade. Altura mediana, cabelos castanhos e longos, porém cobertos com um boné escondendo o brilho e a beleza dos mesmos. Tem olhos castanhos claros e brilhantes, tímidos, assustados, porém atentos e compenetrados. Sua postura expressa timidez, mas aos poucos vai se soltando e dando vazão a um sorriso largo que tomava conta de seu rosto e do ambiente.

Casou-se com 16 anos e vive no assentamento São José há aproximadamente 15 anos. Filha de lavradores, sempre trabalhou na roça. E como ela mesma diz: *“fui criada por minha irmã mais velha depois que nossa mãe foi embora e abandonou meu pai e meus irmãos, aí fui morar com minha irmã na roça e ajudei a criar os filhos dela até o dia que casei”*. Percebeu-se grande tristeza em sua fala, mas também uma certa superação, pois segundo Deja, *“sou muito feliz com meu marido, meus filhos e com nosso lote, onde tenho minhas plantações e umas vaquinhas que ajuda nós a se sustentá.”*

Como explicitado anteriormente, Dejanira, ou Deja, como gosta de ser chamada, estava fora de seu lote e/ou sua propriedade para trabalhar numa granja *“é nós tivemos que vim trabalhá nesse galinheiro porque tamo no período de entre safra e temo que tê dinheiro pra pagá as conta e*

*também dá o que comê pros nossos filho, o trabalho é rui, mas nós precisamos, mas não abandonamo nosso lote, esse trabalho é só por um tempo”.*

Deja cultiva feijão, mesmo que não seja o suficiente para custear a renda da família, possui algumas vacas (não muitas), planta batata, mandioca, arroz, hortaliças, verduras e legumes entre outros para o sustento da família

Tem quatro filhos, Ana Carolina com 11 anos, Roberto de 8 anos, Eduardo com 6 e Ruan com 3 anos. Os mais velhos estudam na escola do assentamento. nas palavras de Deja, *“ a vida no campo é muito difícil, mal dá pro nosso sustento, e mesmo com muita dificuldade fazemo de tudo pros filho estudá, pois hoje em dia sem estudo agente não é nada.”*

Dejanira frequentou apenas a 1ª série do ensino fundamental quando tinha 7 anos, e não seguiu em frente porque tinha que cuidar dos sobrinhos: *“meu sonho sempre foi saber ler, escrevê e fazê conta”,* mas segundo ela, *“não aprendimo nada, eu tenho a cabeça fraca e o pouco que sei foi na aula com o padrinho<sup>66</sup> Zé, e se não fosse o padrinho me dá carona de moto até a escola eu nem podia ir, pois quando era criança não pude estudar porque tinha que cuidar dos sobrinhos e ajudar minha irmã na lida com a casa e depois na roça”.*



Figura 3: Educanda Ivani.  
Fonte: Elaboração própria.

<sup>66</sup> O educador José e sua companheira Marivane são padrinhos de crisma de Dejanira

**Ivani** nasceu em Guatambu perto de Chapecó SC, tem 58 anos, é casada e vive no assentamento São José há 9 anos. De rosto redondo e uma pele clara que contrasta com seu cabelo castanho claro e curto, está sempre acompanhada de um boné para proteger-se do sol ardente. Criou-se na roça onde o lote de seus pais era arrendado e, em suas palavras “*a gente sempre trabalhou pros poderosos, o sonho do pai e da mãe era ter um lote só deles, a gente trabalhava de sol a sol na roça só pra comê, as ropa que a gente usava era quase tudo doação, foi uma época difícil, mas agora to feliz por tê o meu próprio lote*”.

Ivani só trabalha na roça porque segundo ela, “*é só o que sei fazê, cuidá da roça e da casa e cuidá do meu marido que é doente, deu derrame, mas mesmo assim, quando veio a chance de estudar eu não pensei duas vezes. [...] sabe quando eu tinha 7 anos ia pra escola escondida do meu pai, minha professora era muito boa e dizia que eu era muito inteligente, quer ver nas contas, e não é pra me gabar não, nas contas ninguém me pega, mas meu pai não queria que eu estudasse, sabe o que eu fazia? Ia quando dava e ia escondida do pai, quando chegava tirava o uniforme e ia direto pra roças vezes sem comer nem nada, até que um dia eu me atrasei e meu pai descobriu tudo, me deu uma tusina de soitera<sup>67</sup> que minha mãe teve que me lavar com água de sal, fiquei em carne viva [...] aí cansei[...] de ir pra escola, não de apanhar [...] depois de casada meu marido também não me deixava estudar, mas agora que ele deu derrame quem manda sou eu, [...] mas é bom demais, estudar de novo foi a melhor coisa que me aconteceu, pena que acabou [...]*”.

Como pode ser observado, a trajetória de Ivani reflete a história de muitos adultos que quando crianças tiveram que abandonar a escola. Segundo eles a culpa era dos pais, pois não perceberam que o problema é social, de um sistema capitalista cruel que destituiu os indivíduos de seus sonhos, de seus objetivos, seus projetos de vida e de seus direitos. Esta é uma concepção ideológica inculcada nas pessoas para que se sintam culpadas ou atribuam aos seus pais a responsabilidade frente sua impossibilidade de escolarizar-se. Neste sentido Mészáros diz o seguinte: “*Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais as suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente*

---

<sup>67</sup> A expressão “tusina de soitera”, segundo explicação do educador José que estava presente na entrevista individual com Ivani, quer dizer uma surra com rabo de tatu, uma espécie de relho, só que feita de um galho fino de árvore enrolado em coro e com vários nós na ponta tal qual um chicote



das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2005, p.45)

Na narrativa de Ivani foi percebida sua força de vontade e seu esforço para estudar, pois mesmo em idade madura, depois dos filhos criados, ela ousou desafiar seu marido e foi pro curso de EJA se alfabetizar com o “Sim, eu posso”. Segundo ela mesmo nos conta *“eu já fiz muito pelos filho e pelo meu marido, agora é minha vez, [...] quando saía pra estudar ele ficava resmungando o[...] eu pegava meus caderno e ia toda faceira pra aula”*

Ivani tem 5 filhos, 4 mulheres e um homem, as filhas mais velhas são casadas e moram em Campo Êre e com ela vivem Silvanea de 31 anos e seu filhinho chamado Eduardo Rafael de 7 meses de idade. Tem também um filho de 18 anos que junto com Silvanea ajudam Ivani na lida com a roça, já que seu marido é impedido por conta de seu estado de saúde.



Figura 4: Educanda Marci Mara.

Fonte: Elaboração própria.

**Marci Mara** nasceu na cidade de Xanxerê, Santa Catarina, tem 25 anos e todos/as a chamam de Preta como gosta de ser chamada. Marci Mara de pele morena, cabelos longos e negros, tem olhos altivos e sorriso largo estampado em seu rosto. É casada e tem 3 filhos, Luana com 12 anos, Douglas com 10 e Gabriel com 2 anos. Os mais velhos estudam na escola do assentamento. Luana na 5ª série e Douglas na 3ª série do ensino fundamental, o mais novo fica em casa com ela. Assim como seu marido, Marci Mara lida com os afazeres da roça, ordenha suas vacas e ainda cuida dos filhos e da casa.

A base da economia de Marci Mara se assemelha aos demais colegas da turma. Em sua propriedade planta mandioca, feijão, batatinha, milho de pipoca, hortaliças, verduras e legumes para o consumo da família, além das galinhas e suínos, onde aproveita os ovos e a carne suína para o sustento familiar. O leite também é a principal fonte de renda da família.

Marci Mara, apesar da pouca idade, representa ser mais velha não na aparência mas no caráter delineado pela responsabilidade de ter se casado e ter filhos muito nova, sem contar com o labor da vida no campo. É uma mulher segura e de muita fibra, a exemplo de todas as educandas da turma do educador José dos Santos. Nas palavras de Marci Mara *“apesar de ter casado muito cedo sou muito feliz com meus filhos e com a vida que tenho, mas se não fosse a vida que a gente levava na roça não tinha me casado tão cedo”*. Assim como as demais, Marci Mara também diz que: *“o estudo é muito importante, já que eu não pude estudar faço tudo pros meus filhos ir pra escola e estudar o mais longe que puder, pois a vida na roça é muito castigada e sem estudo a gente não é nada”*.

Marci Mara estudou até à 4ª série do ensino fundamental, entrou na escola com 7 anos, mas segundo ela *“o estudo era muito difícil e por causa que eu tinha que ajudar em casa, eu faltava muito e não aprendi muito, depois que fui estudar com o Zé foi que eu aprendi, pois só sabia escrever meu nome, agora não, já sei um monte de coisa, ajudo os filho na escola e leio historinha pro meu neném , sou outra pessoa”*.



Figura 5: Educanda Marivane.

Fonte: Elaboração própria.

**Marivane** nascida em Modelo, extremo oeste de Santa Catarina, tem 43 anos é esposa e também foi aluna do educador José dos Santos. Mari, como é chamada, estampa em seus olhos castanhos claros, próximo de um verde esmeralda, um brilho próprio que dá luz e vivacidade ao seu largo, espontâneo e simpático sorriso. Seus cabelos são de cor castanho claro, contrastam com alguns fios de cabelos brancos, próprios da maturidade física. Está sempre com os cabelos amarrados, pois segundo ela *“na lida com a bicharada e na roça não dá pra gente ficar de cabelo solto, só quando a gente vai numa festa”*. Sua simpatia, sociabilidade e fluência na fala revelam o largo repertório de palavras conhecidas por ela. Sua estatura é mediana e representa através dos braços fortes e das mãos calejadas da lida com a roça a força inesgotável de uma mulher destemida frente ao trabalho do campo.

Mari tem um grau de consciência crítica e uma postura politizada, pois segundo nos revela *“a gente aprendeu desde cedo com o Movimento, peitando nos barracos, nas marchas, nas frente de massa, nas discussão com nosso povo, com os dirigentes do MST, nas atividade do nosso assentamento e também nas prosa com o Zé na nossa casa, por isso acho que sou um pouco mais crítica, não dá pra gente ficar com a boca calada na frente de tanta injustiça que fazem com nosso povo e com os pobre do nosso país”* (sic).

Mari se casou muito cedo, com 16 anos e sempre viveu e trabalhou na roça. Tem 8 filhos. Daniele com 25 anos, casada, mora em Erval Velho SC. e está fazendo administração na UNOESC de Joaçaba; Fabiane com 23, casada, também mora em Erval Velho e está concluindo o 2º grau; Joel de 21 anos, solteiro e mora em Erval Velho; Daiani de 19 anos, casada, mora em São Lourenço SC e está cursando a faculdade de informática na cidade em que mora, Juciane 17 anos está concluindo o 2º grau em Erval Velho; Tatiane 15 anos estuda na mesma cidade; Lucí 13 anos está no 1º ano do 2º grau também em Erval Velho; e, por último, Shirlei de 10 anos que está na 5ª série do ensino fundamental e estuda na escola do assentamento. Vale lembrar que Erval Velho fica a poucos quilômetros do assentamento São José.

Mari se sente muito orgulhosa por ver os filhos estudando, mesmo que eles façam falta na lida com a roça, *“o estudo é muito importante porque aqui na lavoura a agricultura familiar não se ta vendo futuro pra gente, por isso a importância dos filhos estudar pra ter um futuro, se não o bicho pega”*.

Marivane, assim como suas colegas de aula, também não pôde concluir seus estudos na idade própria, pois conforme nos diz *“meu pai não deixava a gente ir pra escola, porque dizia que a escola era coisa de*

*vagabundo que não queria trabalhar e também dizia que as meninas só iam pra namorar, isso sempre me deixava triste, pois tudo o que eu queria era saber ler e escrever, fazer contas que nisso eu era boa e ainda sou até hoje. Só quando veio o “sim eu posso” que o Zé era educador é que eu pude fazer, pois não era todo dia e também a gente não ficava muito tempo na aula, se não fosse assim eu não conseguia ir porque tinha que cuidar da criação e da roça pro Zé dar aula no “Sim, eu posso” e também no PRONERA. Minha sorte é que o Zé me ensinava em casa quando tinha tempo. Depois tomei gosto de novo pelos estudos e fui lendo tudo que tinha pela frente. Hoje leio de tudo, mas acho que o que me ajudou também foi meu envolvimento nas atividades do nosso Movimento, antes eu só ouvia e falava o que entendia, agora eu leio as coisa do Movimento e me sinto mais esperta ainda”.*

A partir do descrito brevemente acerca dos sujeitos educandos, pode ser detectado que todos possuíam algo em comum, ou seja, a garra, disposição e preocupação com a educação. Suas histórias de negação involuntária frente aos estudos também se aproximam, cada um com sua particularidade, mas todos/as tiveram tolhidos seu direito de freqüentar a escola na idade própria.



Figura 6: Educador José.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao educador, **José dos Santos**, este nasceu em Modelo, extremo oeste de Santa Catarina, tem aproximadamente 52 anos de idade, é casado e tem 8 filhos conforme descrito nas linhas dedicadas a Marivane,

sua esposa. É um homem de aparência forte, um sorriso sereno que se alinha aos olhos castanhos claros pequenos, mas expressivos. Seus cabelos são curtos e grisalhos, geralmente acompanhados de um boné, que o protege do sol na lida com a roça. É um homem de poucas falas, como ele mesmo diz *“prefiro ficar quieto e observar, só falo quando é necessário”*. José estudou até o 2º ano do 2º grau e atualmente faz o curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos do Campo- PRONERA. Suas intervenções são sempre sagazes tanto em sala de aula como em outros espaços de discussão. Zé como é chamado mormente, sempre procura soluções para tudo, é uma pessoa calma e apesar de gostar de estudar, não esconde as dificuldades financeiras para o sustento da família e a manutenção de suas criações e plantações. Divide a lida com o lápis e a caneta com o cabo da enxada e a ordenha de suas vacas sua principal fonte de renda. Pois segundo José *“Deus me livre se não fossem as vaca, nós morria de fome, mais óia que dá trabalho pra cuidá das bichinhas mas se não fosse elas nós tava lascado, pois o que a gente planta não dá pra tirar nem o que a gente investe, muitas vezes dá até prejuízo, sem contá a concorrência com os grandes agricultores, essa então é de matá a gente”*.

José entrou para o MST em 1987 em Campo Erê, onde ficou 2 anos com sua família até ser assentado em 1989 no assentamento São José no município de Campos Novos desde 1987. Sempre atuou ativamente nas atividades internas do MST e atualmente é coordenador de núcleo de base<sup>68</sup> e coordenador regional da Cooperativa do Contestado, ligada ao MST.

Quanto aos trabalhos frente à educação, desde que encerrou o projeto do PRONERA intitulado “Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as” e também a alfabetização com o “Sim eu posso”, José não se envolveu com nenhum outro projeto pela inexistência dos mesmos. Conforme seu depoimento: *“é uma pena que o PRONERA não atua mais com alfabetização e escolarização de 1ª a 4ª série, pois o nosso povo precisa e quer estudar, sem contar que ainda temos muitos analfabetos em nossa base”*.

José também atuou como educador na EJA onde foi aplicado o método de alfabetização “Sim, eu posso” e concomitante a esse trabalho também ministrava aulas na turma de EJA pelo PRONERA, desde 2006.

Segundo seu relato, *“a gente foi convidado pela Sônia Rodrigues que era a coordenadora do Setor Estadual de Educação e como a gente*

---

<sup>68</sup> Núcleo de base é o nome atribuído pelo MST referente às atividades organizativas compostas pelas famílias de cada assentamento. Fonte: Informação obtida pelo educador José dos Santos

*já atuava no PRONERA , fui chamado pra ser monitor do “sim, eu posso”, mas já vou deixando claro, que a capacitação que a gente teve com o professor cubano não deu pra pegar quase nada, a sorte é que eu estudei por conta e contei com a experiência do PRONERA se não tava lascado”*. José também nos relatou que é preciso ter muita responsabilidade e compromisso porque não é um método fácil e *“se fosse só ele, sem a intervenção de alguém com um pouco de formação a coisa não ia pra frente”*.

José, assim como os seus educandos, também compreende que sem estudo *“a pessoa não é nada, pois a vida na roça não dá futuro pra ninguém”*. Sua fala, como as demais, nos remete a reflexão sobre a valoração atribuída ao conhecimento escolarizado, sem levar em conta a cultura e os saberes próprios de uma comunidade, neste caso a cultura camponesa.

Estas concepções engendram em si uma concepção conservadora incutida historicamente em nossa sociedade e que infelizmente persiste até a atualidade. Portanto uma concepção que postula ser a educação escolar uma educação redentora, capaz de integrar os sujeitos ao trabalho e à vida social.

De acordo com Frigotto (1998), entre o fim da década de 1950 e início da década de 1960, Theodoro Shultz (1962-1973) elaborou o conceito de capital humano, teoria que explica as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos a partir da qualificação. A teoria do capital humano atribui à qualificação a responsabilidade pela inserção social, portanto, serve para ocultar o caráter de classe das diferenças e desigualdades sociais.

Para justificar a exclusão, os trabalhadores passaram a ser formados sob o incentivo da qualificação, paradigma que foi retomado mais recentemente no campo educacional. Porém, no lugar do incentivo à qualificação há hoje o incentivo da busca de competências e habilidades. Tornou-se necessário desenvolver “habilidades básicas nos planos do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para produtividade, para competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade” (FRIGOTTO, 2005, p. 45).

Em meio ao acirramento da exploração sobre os trabalhadores, a teoria do capital humano é retomada para explicar as diferenças e desigualdades, bem como a exclusão. No entanto, ao invés de justificá-la pela falta de qualificação individual, agora justifica-se por meio do argumento da falta de competência individual. Na perspectiva de ocultar o caráter de classe das diferenças e desigualdades sociais promove-se uma brutal intensificação do processo de conformação social.

#### 4.4. O MÉTODO “SIM, EU POSSO” SEGUNDO O EDUCADOR E OS EDUCANDOS

Neste item buscou-se apresentar as considerações feitas pelo educador José dos Santos tanto em relação à sua experiência como educador, quanto a sua **análise e avaliação do método de alfabetização “Sim, eu posso” e o papel do monitor** para o método em questão. Mesmo tendo a clareza que o foco nesta pesquisa tem como principais protagonistas os educandos, cabe registrar e analisar a participação do educador José dos Santos devido à condução na aplicação do “Sim, eu posso”.

Também é pertinente mencionar algumas categorias oriundas das “vozes” dos educandos, quais sejam: seus comentários acerca do **método Sim, eu posso**; suas **experiências com a prática da leitura e escrita após a conclusão do curso** e sua opinião sobre o **papel do monitor no “Sim, eu posso”**. Sem deixar de traçar, ainda que, de forma introdutória, o perfil da turma em termos gerais.

Para tal feito, tomou-se como base para a pesquisa de campo um encontro coletivo entre educador e educandos; os registros escritos acerca do diálogo travado com os educandos; as entrevistas e registros escritos pelo educador José bem como transcrições da entrevista efetuada com o mesmo.

Quanto ao encontro coletivo com os educandos, foi feita uma explanação sobre a pesquisa em questão, seus objetivos e possíveis desdobramentos, bem como a leitura e assinaturas de um documento intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice E), bem como a declaração de compromisso (Apêndice F) desta pesquisadora frente aos trabalhos realizados. Após este esclarecimento, as educandas leram um pequeno texto interpretativo extraído de uma bibliografia do MST, os mesmos responderam às questões e ao final elaboraram um texto tendo por base o material apresentado. Ressalte-se que as atividades relacionadas a este texto objetivaram dar maior suporte para as análises desta pesquisadora frente ao processo de letramento ao qual se encontravam as educandas em questão.

Cabe apresentar brevemente o perfil da turma do educador José dos Santos. De acordo com o depoimento desse educador, a turma de alfabetização iniciou em 2007 com oito educandos, porém três deles tiveram que desistir. Destes, um desistiu por problemas de saúde e os outros dois por estarem passando dificuldades econômicas, tendo que procurar trabalho temporário na cidade, fato que os impedia de participar efetivamente das aulas. Com relação ao número de alunos o educador comenta que *“a turma deveria ter de 5 a 10 participantes, não podendo passar de 10. A tur-*

*ma ideal pra se trabalhar é 5 participantes pra facilitar o trabalho do monitor” (sic).*

O grupo constituiu-se hegemonicamente por cinco mulheres conforme descrito no item anterior. Por isto nos chamou a atenção o fato da turma se constituir só por mulheres tendo a frente um homem como educador, fenômeno considerado caro para o cenário educacional e de modo especial nos cursos de EJA.

Segundo o Movimento, apesar de significativas conquistas e as atuais discussões sobre gênero, as mulheres contraditoriamente ainda ocupam lugar secundário nos assentamentos e acampamentos, pois em relação ao conjunto de ações do Movimento os homens são os que mais ocupam *status* de liderança. Este fato não se dá pelos princípios do Movimento, mas sim pela cultura machista que ainda impera em nossa sociedade. Contudo, assinala-se que nos cursos de EJA, em especial o do “Sim, eu posso” a participação das mulheres foi expressiva, pois dos oito participantes, sendo cinco mulheres e três homens, só concluíram as cinco mulheres.

No que diz respeito à **experiência pedagógica** do educador José dos Santos conforme citado no início deste capítulo, o mesmo começou a atuar como educador no PRONERA em 2006, e neste mesmo ano foi capacitado juntamente com outros militantes, lideranças e coordenação do PRONERA/UFSC. Em 2007, iniciou seu trabalho com o curso de alfabetização para jovens e adultos em seu assentamento utilizando o método de alfabetização “Sim, eu posso”.

No que se refere ao conhecimento de **métodos e práticas pedagógicas**<sup>69</sup> trabalhadas pelo educador **José**, ele nos diz o seguinte:

Bom, eu participei dois anos e meio, mais ou menos, do PRONERA, o EJA do programa do PRONERA e vários cursos que a gente teve, não vou dizer o nome dos cursos.mas eu acho que dentro do movimento sempre se trabalhou assim que ,nunca é nada desligado, nada encaixotado, esse negócio do movimento sempre trabalha qualquer tipo de educação não é bem assim, tudo que se trabalha em sala de aula tá ligado a um tema, nada desligado, esse que é o ponto forte que o Movimento tem. É trabalhar com tema gerador do educador Paulo Freire, que a gente aprendeu com o Movimento e também

---

<sup>69</sup> As informações que seguem foram obtidas do Educador entrevistado José dos Santos por escrito. Os grifos foram mantidos na forma de sublinhado. Os grifos em negrito são nossos.



com o PRONERA.

Vou dar um exemplo: se eu vou trabalhar matemática, eu nunca chego lá despejando números, eu sempre leio um texto, uso um texto como base para dali partir para os números. Porque daí a gente não ta ensinando só os números a gente ta trabalhando aquilo dali puxando pra um assunto que interessa que não são só números ou as contas separadas dum texto. Mas usa um texto que interessa para aquela pessoa que ta sendo o educando. Porque se eu puxar um assunto que interessa para ele, ele vai se ligar e vai aprender mais fácil. Agora, se são só números vai que a pessoa se desligue.[...] O tipo de texto vai depender do tipo de aula, daquilo que a gente vai trabalhar naquele dia, dependendo do assunto, do tipo da aula. Se for uma aula de língua portuguesa qualquer tema, qualquer poema, qualquer musica serve. Agora, dependendo do assunto que a gente vai trabalhar tem que ser um texto voltado pra nossa realidade, que mexe com o meio ambiente, essas coisas.

Na verdade, minha experiência como educador começou no PRONERA e a gente trabalhava por eixos temáticos o que no início foi um pouco difícil, mais depois a gente pegou firme e foi se embora, e até pros educandos foi mais fácil pra entender [...] mas quero deixar claro que eu sempre trabalhei com a questão social, política e econômica com meus educandos, não dá pra ficar só nos conteúdos das matérias sem discutir análise de conjuntura” (sic).

Sobre o **método de alfabetização “Sim, eu posso”**, José faz as seguintes considerações:

a) Sobre a alfabetização:

O método “Sim, eu posso” ao meu ver alfabetiza em um curto espaço de tempo desde que o educando participe das aulas todos os dias, as aulas precisam ter uma seqüência pra ter mais aproveitamento. Essa seqüência é pra evitar o esquecimento (JOSÉ).

b) Sobre o uso da TV como técnica de mediação:

A aula pelo fato de passar na televisão em forma de

novela pros educandos no início foi de curiosidade. Eles ficaram interessados até porque é cultural no Brasil, o povo adora televisão, esse foi o motivo que chamou atenção. E a televisão aquela do método ali prende muito a pessoa e dificilmente um educando teve problema pra faltar uma aula. Só mesmo se tivesse doente. Ele vicia e ele capta aquelas informação e é o que faz chamar atenção que daí ele aprende. **Ele aprende porque ele tá ligado ali, ele não olha pra lado nenhum naquele momento** (JOSÉ, grifo nosso).

c) Sobre o método e o tempo necessário:

Na novela do “Sim, eu posso”, o Aparecido, artista da Globo e a Tucá que faz o papel do professor, sempre aparece afirmando pros educando que “sim, você pode ou Sim, eu posso” é tipo assim, é uma espécie assim de comercial né, de vez em quando dá um esbarrada assim pra esse lado. Não é que eles ficam falando isso só por falar, mas só que isso levanta a auto-estima porque daí a pessoa, ele não se sente desanimado porque tem aquela que o adulto sente, “ah eu não aprendo mais, to muito velho pra isso, e não sei o que ” e ali não, ali ele pode fazer, ele acreditou. **O simples fato dele acreditar que ele pode fazer, ele aprende.**

**O método em si é um pouco fechado**, o vídeo é programado e os educandos na maioria das vezes não conseguem acompanhar e é necessário dar mais tempo pra que o educando consiga concluir o exercício. [...] O vídeo aula do método “Sim, eu posso” tem uma duração de 45 minutos, mas **eu como educador tinha que ampliar esse tempo dos exercícios de acordo com as dificuldades dos alunos era o tempo que eu tinha que disponibilizar as vezes até 70 minutos, sempre lembrando que não somos escravo do relógio a prioridade era o educando e seu aprendizado** (JOSÉ, grifo nosso).

d) Sobre a utilização dos números associados às letras:

**A questão dos números favorece muito pra memorizar as letras, tendo em vista que o adulto**

**mesmo sem ter estudado, ele conhece os números este por sua vez serve de referência para lembrar da letra, o educando associa as letras aos números que sempre estiveram presentes no dia a dia do povo.** Durante as vídeo aulas, eu percebi que **a partir do momento que o educando começa a ler o que está escrevendo os números parecem começar a perder a importância,** ou seja os educandos começam a se libertar dos números e seguem escrevendo Sem eles, desta forma dum altura pra frente, **os números parecem só aumentar o trabalho do educando que deixa de lado os números na tentativa de concluir o exercício no tempo estabelecido ou previsto pelo vídeo (sic)** (JOSÉ, grifo nosso).

**O papel do Monitor:** merece uma reflexão e análise crítica por se entender que o professor ou educador historicamente tem seu papel definido na escola e, por conseqüência, na relação professor/aluno. E como visto no capítulo 3, o professor ou educador, que no caso do “Sim, eu posso” é chamado de monitor, fica subsumido diante da televisão. Veja-se que na visão do educador José ele também não concorda com a condição a qual é relegada a figura do professor e, neste sentido, José faz as seguintes considerações:

**Teoricamente** o monitor tem a função de controlar o aparelho e tirar algumas duvidas. **Este não precisa ser um profissional pode ser leigo no assunto.** No meu entendimento e pela experiência que tive não é bem assim que a coisa funciona, **o monitor tem que ser Educador** caso contrário não vai conseguir tirar as dúvidas dos educandos e até ele mesmo terá dificuldades de entender certos exercícios.

Depois das explicações da professora do vídeo na maioria das vezes é necessário que o educador segure as imagens e repita o exercício explicando com suas próprias palavras facilitando o entendimento dos educandos. Por este motivo não é possível concluir uma aula com aproveitamento em apenas 45 minutos como diz a teoria do método. Mas eu como educador tinha que ampliar esse tempo dos exercícios de acordo com as dificuldades dos alunos era o tempo que eu tinha que disponibilizar às vezes até 70 minutos, sempre lembrando que não

somos escravos do relógio, a prioridade era o educando e seu aprendizado.

Eu vejo um papel muito fácil de fazer. Mais fácil do que eu imaginava. só que as pessoas têm que ter uma ligação porque existe um probleminha ali na teoria do método com a prática, porque pela teoria se diz que não precisa ter nenhuma formação, não precisa ser nenhum profissional da educação para ser monitor e isso é verdade, é fácil mesmo. Mas também não pode ser uma pessoa que não entende nada. Eu tive facilidade porque eu já era educador no PRONERA. porque daí durante as aulas, no vídeo, aparece uma questão lá que é quase tudo baseado em língua portuguesa, aparece uma questão polêmica lá, se eu não sou educador, como eu vou explicar pra esse estudante a duvida dele? Porque o que ele viu lá no vídeo é uma coisa e daí ele ficou embananado, eu tenho que ter um preparo sim, para poder tirar ele daquela enroscada (JOSÉ, grifo nosso).

Sobre a questão da “professora da novela” do método, a orientação segundo o educador José é a seguinte:

O método em si eles tem que tá “atentado” à televisão porque a professora legitima do programa tá lá na televisão e eu tô monitorando, então eu tenho que ajudar o educando no momento que ele apresenta uma dificuldade, então eu ficava ali atento, e antes que alguém me perguntasse, porque normalmente eles pouco perguntam, no momento que eu percebia que ali alguém podia tá fraquejando eu segurava a barra. Daí eu fazia minha parte ali e depois soltava o vídeo novamente. Assim que eu toquei as aulas porque na verdade o Osvaldo, na capacitação, ele deixou bem claro que a gente ia tá ali **pra monitorar mas que a gente livre para tocar do jeito que bem entendesse**. Ele nunca disse que você tem que fazer isso ou fazer aquilo. A gente teve até um dia que ele chegou ali e viu uma aula. Chegou lá, a gente tava se preparando pra iniciar as aulas, ele chegou de surpresa nós não sabia, ele assistiu e ele não interferiu na aula e eu fui tocando.” (sic) (JOSÉ, grifo nosso).

#### 4.5 ANÁLISE E AVALIAÇÃO ACERCA DO “SIM, EU POSSO”.

Neste tópico, foi abordado de modo específico as reflexões referentes aos resultados da aplicação do método de alfabetização “Sim, eu posso” no contexto do MST, no assentamento São José, o qual contou com a participação do monitor/educador José dos Santos e cinco educandas. Neste sentido, buscou-se travar um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e alguns autores que abordam a questão do letramento, fundamentando-nos nos princípios pedagógicos do MST que defende uma educação totalizadora e emancipatória.

Mesmo considerando o sujeito em suas múltiplas dimensões de vida, para fins desta análise acerca da aplicação do método de alfabetização “Sim, eu posso”, a mesma foi estruturada considerando três pontos que julgados relevantes. No **primeiro** ponto foi analisada a correlação entre os princípios pedagógicos do MST com os resultados da aplicação do método. Já o **segundo** ponto analisado foi a questão da educação totalizadora que circunscreve uma concepção de educação mais ampla, universal, crítica e libertadora tendo como base teórica as contribuições de Paulo Freire e Manacorda. E, por fim, o **terceiro** ponto considerado significativo desta pesquisa é a questão do letramento cujos conceitos foram delineados por Kleiman, Élson Silva, Magda Soares e Freire. Inicie-se com o primeiro aspecto ou ponto considerado relevante para a análise.

Para melhor constituir esta parte da análise cabe inicialmente as vozes dos sujeitos e posteriormente a apresentação de sua análise. As vozes dos sujeitos estarão articuladas em torno dos três pontos já referidos acima quais sejam: 1- a correlação entre princípios pedagógicos do MST e o método “sim eu posso”; 2- educação totalizadora; 3 – letramento. Contudo, se faz necessário explicitar que estes três pontos guardam em si nas vozes dos sujeitos a compreensão destes acerca do papel do educador, as experiências com a leitura e a escrita e ainda as suas práticas pedagógicas.

##### 4.5.1 Correlação entre princípios pedagógicos do MST e o método “Sim eu posso”

As falas abaixo, mesmo com seu jeito simples, e sem sustentar uma compreensão ancorada numa dada teoria pedagógica específica do que vem a ser uma correlação entre princípios pedagógicos e abordagens metodológicas, e neste caso de um processo educativo, os sujeitos apontam seu entendimento acerca do processo de convergência entre o método “Sim, eu posso” e sua correlação com os princípios pedagógicos do MST.

A seguir então, foram colocados alguns trechos sobre os quais foram feitos os recortes para esta análise com os seus respectivos autores:

Sobre os aprendizados dos educandos com o “Sim, eu posso”, eu acredito que alguma coisa eles conseguiram porque o vídeo tem a aula que é a aula formal que funciona ali, que é tudo programado, tem tempo, mas a gente como monitor educador que era do PRONERA na época, eu fazia também as minhas intervenções. Também eu acho que com base no jeito que o vídeo é bem tocado e tudo, apesar de ter alguns fechamentos, **mas eu tentei intervir também pra que isso acontecesse pra que eles tivessem essa visão de mundo melhor. Eu acredito que alguma coisa sim** (JOSÉ, grifo nosso).

[...] bom, aqui na roça não tenho muito tempo pra lê, mas gosto de lê a bíblia, já sei lê a bula de remédio que o meu marido toma, escrevo bilhete e quando vou na missa leio o boletim da igreja e em casa também os do MST, mesmo devagarinho mas eu consigo lê [...] tem muitas palavra que não entendo e muita palavra difícil que não sei escrever sozinha, e tem uma coisa que eu quero falar, **com as explicação do Zé sobre política e outros tema que ele ensinou pra nós, hoje eu posso dizer que tenho mais noção das coisa, sou mais esperta, mais crítica e não me envergonho de ser do MST, pois o Movimento fez de nós o que nós semos hoje**” (IVANI, grifo nosso).

O que que eu posso dizer? Meu Deus, o Zé foi um professor maravilhoso, se não fosse ele a gente não tinha aprendido, se fosse outra pessoa que ligasse a televisão e deixasse a gente sozinha ou se não explicasse as coisa como o Zé explicava, ah, nós tava lascado. O Zé tinha muita paciência com nós, ele explicava tudo bem direitinho e devagar até a gente aprender bem. [...] **ele também ficava depois que acabava a novela da alfabetização pra ensinar melhor pra gente e também ensinava muita coisa que não tava na novela.** [...] há! Ele ensinava muitas coisas, falava que nós trabalhadores somos pobre, mas nós é quem fizemos a riqueza do nosso país e que temo que continuar lutando contra os latifundiário e contra os poderosos [...]eu só tenho

que agradece o Zé por tudo isso” (IVANI, grifo nosso).

Na novela cubana o Zé parava a fita sempre que via que um de nós não tava entendendo ou quando a gente falava aí ele explicava os exercício e também depois da aula ficava com a gente mais um tempo pra tirar nossas duvida e também ensinar outras coisa que a novela não ensinava [...] sobre política, exploração, sobre outros conhecimento do nosso país, do nosso município, do nosso estado (SANTA).

[...] depois que me alfabetizei e olha que foi rápido, comecei a ir nas aulas do PRONERA e no final já tava até ajudando os outros companheiros e companheiras. Hoje leio de tudo, até porque o Zé quando tinha uma folga das aulas e da lida na roça e com a bicharada, me ensinava mais[...] achava que por eu ser a mulher dele eu tinha que saber mais pra ajudar ele junto com os outros educandos [...] comecei a me interessar muito e até as filhas me ensinavam. [...] não tem o que eu não leio, leio os jornais do MST, os livros de português, de história e outros que o Zé tem em casa, gosto muito de história e poesia, há, eu gosto de tudo [...] (MARIVANE).

## **2 - Educação totalizadora**

Reafirmando que, mesmo com a clareza de que os três pontos só são passíveis de compreensão se vistos articuladamente, cabe agora o recorte feito às falas que dizem respeito a uma educação totalizadora:

No tocante à novela do “Sim, eu posso”, ela é positiva, só que é aquilo que eu volto a dizer, a gente tem que adaptar alguma coisa com base na nossa realidade. Mas eu gostei muito do programa, porque é uma questão assim, ele é pra aprender ler, escrever, ler mentalmente no grosso. Só que existe muito truque de língua portuguesa que eu garanto que nem na faculdade eles não passam lá que aparece naquele vídeo ali que a gente desenvolve certas coisas que ficavam engasgadas há muito tempo e isso tem no programa, tem muito truque, principalmente de língua portuguesa que eu nunca vi, que

eu nunca tinha estudado e eu aprendi ali, que não é o tal de só sei ler e escrever, os aluno tá tendo aula normal como uma pessoal de nível quase superior. (JOSÉ)

**O que é interessante nesse programa é que tem um diferencial. A pessoa ta ali pra aprender a escrever um bilhete, uma cartinha simples elementar, só o necessário. Só que ele tá tendo discussões, tá tendo intervenções a nível do mundo. Aparecem noções lá do meio ambiente, lá do Pantanal, lá do Timor Leste. Então o cara ta ali e nesse momento ele esquece que é um analfabeto . Ele tá tendo aula de história,** ele ta tendo instruções a nível quase superior, naquelas intervenções do Aparecido lá que aparece nas primeiras aulas, curiosidades que levanta a auto-estima daquele que tá ali. Porque ele não fica pensando “ai sou um analfabeto só sei ler e escrever”, ele ta tendo aula normal como uma pessoal de nível quase superior. Esse é outro ponto positivo que eu acho (JOSÉ, grifo nosso).

eu era analfabeta e tudo o que aprendi foi com o “Sim, eu posso” nas aulas com o padrinho [...] isso faz a gente acreditar que não tem idade pra aprender e que a gente consegue [...] agora já sei ler e escrever [...] escrevo devagar e pouca coisa sozinha, mas já não sou mais analfabeta [...] e também fiquei mais esperta. Se vejo um programa na televisão eu já vejo quando eles querem enganar. A gente não tem tanta vergonha de perguntar, mas quando estamos com todos os companheiros na aula, eu fico bem envergonhada e com medo de falar errado (DEJANIRA).

A professora da televisão ensina, mas se não fosse o padrinho Zé acho que eu não tinha aprendido, ele entende melhor a gente e explica as palavras complicada. O padrinho ensinava mais coisa que não tava na novela e isso foi muito bom pra gente, ele tinha muita paciência pra ensina e sempre parava a fita quando a gente tinha dúvida e ensinava outros tema que não tava no vídeo. Uma coisa que eu achei também muito difícil foi ter que junta os número com as letra (DEJANIRA).



Só posso dizer que tudo o que aprendi foi com esse método e com o Zé, pois faz muitos anos que não vou pra escola, só fiz a 1ª série quando era criança, mas nem acabei porque meu pai não deixou [...] eu só desenhava meu nome pra pode assina os documento do INCRA, e depois que eu comecei a frequentar a aula com o Zé, tudo ficou melhor, agora já sei lê e escreve, as conta não era problema pois sempre fui boa de número e faço até de cabeça [...] **mas não gostei muito dessa coisa de ter que junta os número com as letra não. No começo era até fácil, mas depois a coisa foi apertando.** Mas mesmo assim eu aprendi muito, e o Zé ensinou muitas coisa pra nós sobre nossos direitos de trabalhador, direito de estudá, sobre a gente ser mais crítica e não deixa ninguém explora nem humilha a gente. E era muito bom a gente se reuni na casa da Santa. A gente proseava, tomava chimarrão e quando assistia a novela do método gente ficava bem concentrado. [...] e era bom porque era como uma novela mesmo, a gente se sentia animado pra ir na aula. [...] e a professora do vídeo também incentivava muito os aluno pra não desisti e pra acredita que podiam aprende [...] eu não tenho do que me queixa, só agradece por esta chance que tivemos pra aprende (IVANI, grifo nosso).

Mas nossa senhora, o Zé explicava bem que nossa! na novela cubana o Zé parava a fita sempre que via que um de nós não tava entendendo ou quando a gente falava. Aí ele explicava os exercício e também depois da aula ficava com a gente mais um tempo pra tirar nossas duvida e também ensinar outras coisa que a novela não ensinava[...] mas muitas vezes o Zé ensinava outros temas e debatia no horário do vídeo se nós perguntava alguma coisa ou se ele achava importante ensinar sobre política, exploração, sobre outros conhecimento do nosso país, do nosso município, do nosso estado, e também do nosso assentamento (SANTA).

Bom, do educador José, eu só tenho a dizer que ele foi muito paciente com nós e que ensinou muitas coisas que a gente não conseguia aprender no vídeo e também outras coisa que ele sabia [...] ele ensinou que os trabalhador não deve deixa ninguém explora

ele, que tem muita injustiça que muita gente tem poucas coisa e que as riqueza fica tudo nas mãos dos poderoso, dos latifundiário, que a gente tem que luta pelos nosso direito[...] o Zé é um educador muito bom, se não fosse ele, só com a televisão gente não aprendia lê e escrever e saber outros ensinamento que o Zé deu pra nós (MARCI MARA).

Tudo o que aprendi foi com ele, pois tinha esquecido tudo, e **o que mais aprendi com o Sim, eu posso, além da alfabetização foi a mentalidade dos participantes quanto à questão política que o Zé trabalhou. Evolui muito a mentalidade. Fiquei mais atenta aos programas de televisão e jornal. Fiquei mais crítica, politizada e questionadora. Depois do Sim eu posso fiquei mais esperta e ninguém mais me engana.**

**Aprendi a ler e escrever e fiquei mais crítica, me abri pro mundo, passei a compreender melhor a exploração dos trabalhos, a desigualdade, injustiça com os pobres trabalhadores. A pessoa sabe ler nem escrever nem ser crítica faz a pessoa não se sentir igual os outros, sempre se diminui perante as outras pessoas, e depois é como se sentisse a coisa diferenciar, se sente igual a todo mundo, se sente cidadã quando vai no banco, no mercado** porque geralmente as pessoas vão no mercado com uma lista que foi feita pelo marido, mas pega a lista de perna pra cima como se fosse a mesma coisa e agora não, tu faz a tua própria lista e não precisa pedir pra mais ninguém. Quando vou no banco e em todos os lugares passei a me sentir mais respeitada por todos.

**[...] O método recupera a auto-estima, devolve os sonhos que a gente tinha quando criança, aí quando não dá certo, depois começa a recuperar o sonho de poder ser alguém um dia [...] sem esses conhecimentos a pessoa se senti fora da sociedade, excluído** e alegria de aprender é muito bom. A única coisa que não foi muito boa mas depois o educador junto com a gente mudou foi o abandono dos números que começou a complicar (MARI-VANE, grifo nosso).

Do monitor a gente é até suspeita em falar porque

ele é meu companheiro né? Mas sempre separamos as coisas, por isso não tenho medo nem vergonha de falar bem do Zé como educador [...] questões o **Zé ensinava todo mundo e respeitava o ritmo de cada um. Ele planejava as aulas depois de assistir em casa as fitas de vídeo da novela cubana do Sim eu posso e na aula fazia com que os educando compreendesse e entendesse não só o que o vídeo passava, mas outras que o Zé trabalhava [...] debates depois das aulas pra ver as dúvidas e também trabalhou o capitalismo aproveitando o ensino e fazia os debates junto.** Se não fosse o Zé eu não teria me alfabetizado não, nem tão pouco aprendido tudo o que eu sei hoje. Hoje me considero uma pessoa mais segura, mais valorizada perante a sociedade (MARIVANE, grifo nosso).

### 3 - Letramento

A partir das posições abaixo colocadas é possível observar que os sujeitos destacam a relevância do papel do monitor como educador do MST e a sua correlação com método, assim como seu papel para além da alfabetização (letramento) e as limitações da técnica, embora reconheça que a “novela” contribui para o letramento.

**Agora tem uma coisa que não dá pra deixar de lado, eu acho que é possível o aluno aprender e chegar no letramento, mas com a intervenção do educador e se haver uma continuidade, porque o método por si só ele é muito passageiro, ele é rápido. E o adulto tem tendência a esquecer facilmente das coisas. Ele se desatualiza e esquece. Agora se tiver continuidade eu acredito que ele pode, que leva pro letramento, mas tem que ter a continuidade** (JOSÉ, grifo nosso)

Ainda sobre a questão do letramento, o método “**Sim eu posso**” não consegue atingir, tendo em visita que ele está direcionado a ensinar a ler e escrever, este é o seu objetivo principal, mas com a ajuda do monitor-educador é possível se chegar ao letramento e muitos casos dependendo do interesse e as condições de cada participante. Eu acho que é possível se chegar ao letramento ou bem próximo disso porque o vídeo traz intervenções muito criati-

vas através do personagem Aparecido, trazendo informações e curiosidades sobre a cultura, meio ambiente, agroecologia e conhecimentos gerais com informações de outras regiões do país até do exterior. Com estes assuntos o participante se sente motivado e passa a não se sentir um analfabeto elevando assim sua auto-estima, facilitando o aprendizado e **se tiver aí um Educador competente que não pode ser um simples monitor. O letramento pode sim acontecer, desde que haja continuidade ou pelo menos que o educando continue em atividade exercendo alguma atividade e lendo bastante**, e também discutindo outras questões da realidade do educando, do município, do estado e do país, como questão política, econômica e social. **Tem que trabalhar também a consciência crítica dos educandos** (JOSÉ, grifo nosso).

As aulas eram muito boas, era como se a gente tava vendo uma novela, no **começo a gente tinha que ligar os números com as letras, mas depois foi ficando difícil e a gente abandonou os números**, o padrinho Zé ensinou de outro jeito mais fácil [...] eu queria que o curso continuasse, porque ainda falta muita coisa pra mim aprender porque tenho a cabeça muito fraca, mas o padrinho Zé me ensinava até depois das aula” (DEJANIRA, grifo nosso).

É... a gente não tem muito tempo pra ler mas agora posso ajudar os filhos na escola e quando tem que assinar algum papel do INCRA eu já consigo entender alguma coisa mas o bom mesmo era a gente poder continuar estudando, não quero esquecer o que aprendi [...] eu queria que o curso continuasse, porque ainda falta muita coisa pra eu aprender porque tenho a cabeça muito fraca, mas o padrinho Zé me ensinava até depois das aula (DEJANIRA).

Depois que aprendi a lê e escreve que era meu sonho, eu sou outra pessoa, eu só sabia escreve meu nome, me sentia quase uma cega principalmente quanto tinha que ir pra cidade, não sabia ler as placa dos ônibus, o nome dos produto no supermercado e um monte de coisa. Agora não, posso dizer que sou muito realizada, esse método faz com que a gente consiga aprender, mas a gente tem que se es-

forçar porque não é fácil começa do zero na nossa idade, Deus me livre! No começo não era tão difícil a gente coloca os números na letra, mas depois do numero 9 a coisa complicou bastante. Mas nós larguemos os números pro lado e aprendemos só com as letra como nossos filho e neto aprenderam na escola. Aí fico mais fácil [...] dava gosto da gente aprende, parecia que a gente tava vendo uma novela e todo o dia agente ficava esperando pra ver a próxima aula [...] assim era bom pois é uma forma da gente não esquece, assim como agente não esquece uma novela que a gente gosta de vê na televisão, agente grava muito melhor (SANTA).

A gente continuou aprendendo depois no curso do PRONERA, foi muito bom, pois aprendi muito mais ainda do que o Zé ensinou pra nós no tempo do “Sim, eu posso” e no PRONERA ele também era nosso educador com a novela [...] eu, graças a Deus realizei meu sonho, que era se catequista, agora já leio até os salmos que o padre pede na hora da missa, a cartilha da catequese e o livro de canto. Já formei um monte de turma, eu tenho as foto e os diploma [...] isso pra mim foi o mais importante do que aprendi que era poder ser catequista, ler a bíblia e tudo que eu queria antes e não podia, agora leio até romance [...] quando dá tempo, pois temo muito trabalho na roça e com as bicharada (SANTA).

Sobre o método, só posso dizer que valeu muito, **pois mesmo que eu estudei até a 4ª série há muitos anos eu não lembrava mais nada não sabia mais escrever sozinha, só copiando e também não sabia mais lê, o que aprendi foi com o Sim, eu posso, que o Zé deu aula e com os outros temas que ele ensinou pra gente** [...] achei bom no começo juntar os número com as letra, mais depois do número 9 as coisa ficaram complicada e nós com o Zé decidimo abandoná os número há ele ensinou um monte de coisa, ensinou política, como a gente tem que lutar pra se defender dos latifundiário, dos rico que só explora os trabalhado e mais um monte de coisa que agora não lembro [...] bom, depois do Sim eu posso, fui pro curso do PRONERA e foi o Zé que deu aula pra nós, ali eu aprendi muito, hoje eu posso ajuda meus filhos nos tema da escola e

também. Leio historinha pro meu neném e pros mais velho também (MARCI MARA).

Em nossa compreensão, o fato dos sujeitos assumirem seu papel como educandos, se posicionando autonomamente diante da proposta do “Sim, eu posso”, expressa nitidamente que no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário a dialogicidade, intervenções e interações entre o educador e seus educandos, fenômeno que não ocorre com a professora do vídeo ou aula televisiva, pois nesta relação à professora é a que fala e os educandos somente os ouvintes. A partir destes depoimentos pode ser percebido que embora alguns indicadores apontem para uma educação emancipatória e totalizadora ainda há muito que avançar neste campo, não só no MST, como em toda a sociedade.

Ressalte-se que, conjugando a leitura de mundo com a leitura da palavra como nos mostra Paulo Freire, foi possível observar que as intervenções do educador José não se limitavam apenas aos ensinamentos do vídeo, mas que como eles mesmos afirmaram várias vezes o educador ensinava outras coisas. Neste sentido, os depoimentos balizam a importância do educador como mediador nesse processo de aquisição do conhecimento, e seu compromisso político e pedagógico para com o MST e em especial com suas educandas, ao ir além do que está proclamado no “Sim, eu posso”.

Nestes depoimentos os sujeitos explicitam seus objetivos frente ao letramento, ou seja, almejam ler e escrever para poder exercer funções em seu cotidiano que vão desde a função de catequista até ajudar os filhos nas tarefas escolares. Enfim, fazer o uso social da escrita seja ela voltado ao cenário religioso ou a execução das tarefas domésticas, que em nossa compreensão e, alinhado à concepção de Soares (2003) é legítima como forma de letramento, pois conforme a autora, a educanda está utilizando a tecnologia da escrita para atingir seus objetivos. Uma vez que o letramento não se restringe a um determinado espaço social, mas todo e qualquer espaço onde os sujeitos possam exercitar a leitura e escrita. Recorde-se que a referida educanda não lê apenas literaturas bíblicas, mas outras, inclusive romances, o que é muito importante para alguém que aprendeu a ler e escrever na fase adulta. Ressalte-se que este tipo de literatura, principalmente com o advento da tecnologia computadorizada não tem sido uma prática comum entre os jovens e adultos de nossa sociedade. Desta forma: “nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido às formas em que eles integram a escrita no seu cotidiano tem avançado devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a

saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 2008, p.39).

Observe-se, ainda, que o letramento para alguns dos sujeitos se fez importante tanto pela aquisição da leitura e da escrita, configurando uma grande conquista. Porém, não pode ser deixado de lado que dentre todas, Marivane foi a que mais expressou sua satisfação ao se tornar mais crítica, autônoma e consciente acerca de sua realidade e também do mundo se aproximando do modelo ideológico de letramento descrito por Kleiman (2008) e também por um letramento concebido a partir de uma concepção de educação emancipadora. Pois: “na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p.68).

Assim, com parte das vozes mapeadas, seguiu-se com a análise buscando compreender os três pontos articuladamente. Para se dissertar sobre o primeiro aspecto tomou-se como base as “vozes” dos educandos/as para se detectar as compreensões consensuais quanto ao que explicitaram acerca do método “Sim, eu posso”, suas experiências com a leitura e escrita após o término do curso e por último suas avaliações acerca do papel do monitor/educador.

No que diz respeito ao método foi detectado que todas as educandas consideraram o mesmo muito bom, pois por meio dele aprenderam a ler e a escrever. Sobre a experiência com a leitura e escrita após o término do curso de alfabetização com o “Sim, eu posso” duas educandas lêem trechos da bíblia quando sobra tempo, uma materiais bíblicos, cartilhas do catecismo e livros de música sacra, uma lê literatura variada e outra lê literatura infantil. Ressalte-se que das cinco educandas, duas frequentaram o curso de EJA nas séries iniciais do Ensino fundamental do PRONERA.

Quanto à importância do papel do monitor, foram unânimes ao considerarem de grande importância do educador José dos Santos nesse processo e que sem a sua ajuda não conseguiriam aprender, pois mesmo que o método fosse atrativo nos moldes de uma novela, não aprenderiam sem a mediação e inclusão de outras temáticas durante as aulas.

Esse resultado remete aos princípios pedagógicos expressos pelo MST os quais se compreende estarem para além da proposta de alfabetização postulada no método de alfabetização “Sim eu posso”. Tal afirmação se sustenta pelo entendimento de que o Movimento tem uma concepção de alfabetização alicerçada nos postulados de Paulo Freire, cuja educação é propositiva à formação humana em sua totalidade e em todas as

dimensões do ser humano, levando em conta os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais dos sujeitos.

Como visto no Capítulo II, onde foram apresentados os princípios políticos filosóficos e pedagógicos e também neste último, observou-se que para o MST a educação se dá por meio de um processo contínuo sendo este o primado da formação humana uma vez que a educação “está sempre ligada com um determinado projeto político e uma concepção de mundo” (MST, 2007, p.160-161).

Isso remete à reflexão acerca do “Sim, eu posso”, uma vez que os estudos iniciais procedidos haviam definido o mesmo como um método mecânico e instrumental, devido ao objetivo primeiro de centralizar sua prática na aquisição da leitura e da escrita, principalmente ao se tomar como base as atividades contidas na cartilha do educando e na obra de Díaz (2005)

Contudo, ao se analisar as falas dos sujeitos de pesquisa, se revelou uma perspectiva que difere da avaliação inicial acerca do método. Ou seja, que o “Sim, eu posso” não é descontextualizado, mecânico e instrumental. Este fato nos suscita certa inquietude frente ao que está posto na literatura sobre o “Sim, eu posso” a qual nos conduz a um olhar crítico frente ao mesmo, devido suas proposições

Lembre-se que no “Sim, eu posso”, de acordo com a compreensão, a apropriação do conhecimento está de modo geral centrada nos conteúdos voltados para a codificação e decodificação dos símbolos gráficos sendo que, a formação de palavras e frases e textos simples, é em nossa avaliação, ainda de forma rudimentar e desconexa da realidade do adulto residindo portanto, outra contradição já que o Movimento no seu 4º princípio pedagógico não defende a centralidade do conhecimento nos conteúdos, pois entende que “os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto ligados ao ensino quanto à capacitação. Só que não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos precisam ser escolhidos adequadamente” (MST, 2007, p.168) .

Outro aspecto trazido para a análise foi a figura do professor que aparece no “Sim, eu posso” como monitor, dispensando para o mesmo a formação mínima, bastando apenas que seja capacitado pelo método em questão e, por conseguinte, a subsunção do mesmo em detrimento da televisão, conforme visto no Capítulo III é “ela o principal professor”. Frente a este condicionante nos remetemos ao 11º princípio pedagógico do Movimento: *Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras*, o qual defende a necessidade dos professores e/ou educadores trabalharem de forma organizativa e coletiva sendo imprescindível a formação permanente dos educadores e sua “autoformação



permanente”. O que implica na importância da presença concreta de um educador concreto e que tenha formação (não necessariamente acadêmica) para interagir e mediar os conhecimentos dos educandos. No caso do educador José, o mesmo recebeu formação permanente por meio do PRONERA, o que segundo o próprio educador foi um “diferencial na nossa prática como educador/monitor do “Sim, eu posso”. ( sic)

Contudo, ressalte-se que na turma do educador José foi unânime a valoração atribuída à ele sendo que, para as educandas não foi apenas um monitor que ligava o vídeo deixando-o rodar as aulas televisivas e tirava apenas algumas dúvidas. Ao contrário, ele foi para todas o legítimo professor e, como pode ser observado, realmente o educador ultrapassou os limites colocados à sua função de monitor e avançou no processo manifestando-se como o professor da turma. Sendo que, a televisão não se configurou como “o principal professor”, se não, uma ferramenta de apoio que contribuiu positivamente para a alfabetização e letramento das educandas e que, portanto, contou com a mediação e intervenções políticas e pedagógicas do educador em questão.

No que se refere a formação acadêmica o educador José que não possui graduação, mas estudou até o 3º ano do 2º grau e mesmo não tendo concluído recebeu formação, por meio do PRONERA, e também no próprio Movimento. Formações que sem dúvida contribuíram para o seu desempenho como educador do “Sim, eu posso”.

Porém, percebeu-se tanto na fala do educador quanto das educandas que a figura do monitor pressupõe o papel da televisão como o principal professor, pois a mesma, embora importante neste processo, não substituiu a figura do educador José. Pelo contrário, ele exerceu para as educandas papel fundamental e indispensável.

O exemplo do educador José segundo nossas pesquisas, foi um diferencial fundamental na experiência com o “Sim, eu posso”, pois para além do que previa a cartilha dos educandos e principalmente os exercícios do vídeo aula, esse educador trabalhou outros conhecimentos dentre os quais se destacam: como funciona o sistema capitalista, como a sociedade funciona, relação de explorador e explorado, mais valia, formas de governo, processo de consciência de classe e outros. Sobre o registro de suas aulas, cujos temas foram explicitados acima, constam no Anexo 10 (os registros de algumas aulas do educador José).

Conforme os princípios pedagógicos do MST (2007) “ninguém aprende por ninguém; ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho”. O que implica afirmar que somente com a televisão e um monitor despreparado pedagogicamente seria impossível os educandos da turma do educador José se alfabetizarem. Por isto a impor-

tância de um professor e/ou educador que não seja apenas virtual, mas que se faça presente no processo.

Quando se faz esta crítica, não se está de modo algum ignorando a importância da tecnologia, pelo contrário, se entende que a mesma tem que estar a serviço de todos os indivíduos. O que se quer chamar a atenção é para o fato de que cabe ao homem se utilizar da técnica para alcançar seus intentos, pois é ele o verdadeiro sujeito de toda e qualquer ação social e não a máquina em si (PINTO, 2008).

Cabe, neste momento, as análises procedidas acerca da experiência pedagógica do educador José dos Santos. Que como visto anteriormente, esse educador iniciou suas experiências como educador no PRONERA em 2006 até 2007, sendo que neste último ano viveu a experiência como educador na turma de EJA em seu assentamento com a aplicação do método de alfabetização “Sim, eu posso”. Como educador do PRONERA trabalhou por meio de eixos temáticos, mas tendo como principal referencial teórico os postulados de Paulo Freire, encampados também pelo MST, lembrando que os temas geradores também foram constitutivos dos trabalhos desenvolvidos pelo PRONERA.

Em sua fala deixou claro que com base na experiência com o PRONERA, também trabalhou no “sim, eu posso” com questões de cunho político, social e econômico, o que para o Movimento é denominado de análise de conjuntura, sendo esta imprescindível em todo o conjunto de suas ações. Fato que pode ser observado nos princípios pedagógicos do referido Movimento.

Frente a esta questão o educador nos indica que, *“não dá pra ficar só nos conteúdos das matérias sem discutir análise de conjuntura que também é um conteúdo, só que não da escola”* Esta fala está referendada no 4º princípio pedagógico conforme já explicitado neste item, sendo que neste princípio os conteúdos escolares são importantes, mas não determinantes no processo de aquisição dos conhecimentos para os integrantes do Movimento, havendo, portanto a necessidade de conjugar a teoria com a prática levando em consideração a realidade de cada indivíduo.

No que diz respeito às aulas ministradas pelo educador em questão, foi percebido que o mesmo as planeja, levando em consideração o interesse dos educandos e, por consequência, a compreensão de conjugar os conteúdos das aulas com a realidade e necessidade dos mesmos. E para elucidar estas afirmações é pertinente a fala do educador ao apresentar o seguinte exemplo de aula:

Se eu vou trabalhar matemática, eu nunca chego lá despejando números, eu sempre leio um texto, uso

um texto como base para daí, partir para os números. Porque daí a gente não ta ensinando só os números a gente ta trabalhando aquilo dali puxando pra um assunto que interessa que não são só números ou as contas separadas dum texto. Mas usa um texto que interessa para aquela” ( JOSÉ).

Este exemplo remete às considerações de Silva (2004), respaldada por Mendes (2000), quando afirma que, conjugado ao letramento está a questão do numeramento como sendo um fenômeno indissociável de tal processo. O autor nos diz que esta é uma visão equivocada, pois parte do princípio que os indivíduos por saberem contar e/ou lidar com números, principalmente porque manipulam e reconhecem as moedas/dinheiro, podem ter facilidade no aprendizado da leitura por associação aos números. Portanto, não se pode reduzir as habilidades de contar, medir, classificar e ordenar números/numerais ignorando o contexto social dos sujeitos envolvidos, nem tão pouco desconsiderar o universo histórico cultural de um povo.

O autor também nos ajuda a compreender que tanto o manejo com os números quanto a habilidade da leitura e escrita não se restringem apenas à decodificação e codificação de letras e de números, pois estas questões, embora complexas, devem ser sempre relacionadas com o contexto social e não como uma mera ligação desconexa que não tenha significado algum para os educandos.

Neste sentido, compreendeu-se que o educador José, contando apenas com os conhecimentos adquiridos nos cursos de EJA do PRONERA e também nos cursos de formação oferecidos pelo MST, logrou êxito em conjugar os conhecimentos matemáticos incorporando-os a um feixe de relações com outros conhecimentos, considerando sempre a necessidade e interesse dos seus educandos.

No que diz respeito à sua consideração frente ao papel do monitor, o educador José, mesmo sabendo que sua função era controlar o vídeo e ao final da aula auxiliar os educandos em suas possíveis dúvidas frente aos exercícios e compreensão acerca das temáticas enfocadas pelo “sim, eu posso”, usou de sua autonomia para ir além da função que lhe cabia, asseverando sempre que para acompanhar e/ou desenvolver um trabalho como o proposto pelo referido método, é preciso contar com a presença, intervenção e mediação de um educador.

Para esse educador, é preciso que se possuam conhecimentos suficientes para auxiliar os educandos. Em sua opinião, não pode ser qualquer pessoa bastando apenas ser capacitada como prevê o método e segundo o próprio educador José: “na teoria é uma coisa, mas na prática e

outra coisa, por isso que eu digo sempre que é preciso casar a prática com a teoria e que o educador tem que tá sempre se atualizando”.

A este depoimento Freire (2010) nos ajuda a compreender que:

Os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem um pouco que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2010, p.31).

No que tange ao papel do professor, Leite (2010) afirma que a sala de aula é um espaço de aprendizagem e de relações entre o professor e o aluno, onde existe a correlação entre o sujeito e o objeto bem como com os conteúdos escolares. Para o autor no atual cenário educacional, o professor deve continuar como o principal mediador e responsável pelo planejamento dos trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos em sala de aula.

A partir do exposto, insiste-se que mesmo havendo um professor na tela de uma televisão, como é o caso do “Sim, eu posso”, de forma alguma abre-se mão da presença qualitativa de um professor e/ou educador que faça as mediações necessárias frente ao processo de aquisição do conhecimento em especial para jovens e adultos não alfabetizados.

Quanto à análise e avaliação acerca do “Sim, eu posso” constatou-se que para o educador José a novela foi positiva, porém devendo a mesma ser adaptada a realidade do Brasil, bem como do contexto da educação do campo.

Porém, foram encontradas algumas contradições em sua fala, pois no mesmo instante o educador teceu suas críticas ao método dizendo que o mesmo devia ser adaptado e também que era “fechado”, pois se limita apenas à decodificação e codificação dos símbolos gráficos, ou seja, “só ensina a ler e escrever, que sem o acompanhamento de um educador habilitado os alunos não aprendem nem se letram [...]”.

Por outro lado, afirmou que o método letra porque além de trabalhar a auto-estima dos educandos, também traz à tona outros assuntos como, por exemplo, agroecologia, meio ambiente, conhecimentos gerais de nosso país e também conhecimentos sobre outras culturas. [...] afirmando que seus educandos foram alfabetizados e letrados.

Neste sentido, pode-se questionar o pouco aprofundamento do método pelo educador. Durante a capacitação do método da qual participamos, só assistimos os vídeos e algumas explicações vagas, fornecidas pelo professor Osvaldo Rodrigues, enviado de Cuba para a capacitação e acompanhamento das aulas.

Contudo, não nos paira nenhuma dúvida que para o educador José, o método “sim, eu posso” apresentou algumas facetas positivas e outras negativas.

O que ficou claro foi a necessidade de uma formação mais profunda e concomitante à aplicação do método em questão e também um acompanhamento efetivo dos responsáveis pelo setor de educação do MST que estavam diretamente envolvidos com o “Sim, eu posso”

Tendo em vista os fatores acima elencados, infere-se que o educador José conseguiu, dentro das suas possibilidades, desenvolver seu trabalho e perceber algumas dissonâncias entre o que está circunscrito no “Sim, eu posso” com o que prega o MST em seus princípios políticos, filosóficos e pedagógicos.

Para tanto cabe resgatar o princípio pedagógico nº11 como já foi citado, lembrando que neste princípio a questão da formação dos educadores é fundamental para o Movimento, pois “através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades” (MST, 2007, p.175), é que lograram êxito em suas ações pedagógicas.

Neste segundo ponto, foi tomado como base a transcrição das falas das educandas frente à importância de terem se alfabetizado e suas considerações acerca deste processo, pois, foi unânime a idéia de educação como projeção de um futuro melhor não só para os mesmos como para seus filhos. Idéia, ao nosso ver, distorcida, porém explicável como já explicitado, haja vista a influência ideológica engendrada na sociedade em que se vive e, por conseguinte, da própria escola tradicional. Sendo assim, para analisar este segundo ponto, ou seja, a educação totalizadora foi tomado como base as considerações de cada educanda frente ao fenômeno da alfabetização.

Comece-se pela educanda Dejanira, que para além da satisfação e alegria de um sonho realizado que era ler e escrever, também nos diz o seguinte “*eu era analfabeta e tudo o que aprendi foi nas aulas com o padrinho [...] o “sim eu posso” faz a gente acreditar que não tem idade pra aprender e que a gente consegue [...] agora já sei ler e escreve*”.

O conteúdo de sua fala indica o quão perversa é a concepção de educação e analfabetismo perpetuado historicamente, e que afeta sobre-

maneira a classe trabalhadora de nosso país. Pois, isso foi percebido quando Dejanira afirmou que tudo o que aprendeu foi com as aulas do “Sim, eu posso”. Parece residir em seu imaginário a idéia de que anterior a esse processo, a mesma era esvaziada de conhecimentos, não percebendo o quanto de conhecimento possuía, sejam estes oriundos de sua experiência de vida ou do trabalho no campo, bem como em outras dimensões da vida.

Nos chamou atenção de forma positiva sua conclusão frente ao processo educativo quando diz que não se tem idade para aprender. Esta proposição nos remete Mészáros (2005) quando defende que a educação perpetua-se ao longo da vida, e ao apresentar as epígrafes de Paracelso e José Martí em sua obra “A educação para Além do Capital”, quando Paracelso afirma que: “ a aprendizagem é nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. E José Martí nos diz o seguinte: “la educaci3n empienza com la vida, y non acaba sino com la muerte<sup>70</sup>” (MÉSZÁROS, 2005, p.23).

Deste modo é possível considerar que Dejanira, mesmo em sua simplicidade, conseguiu, pela sua fala acima transcrita, captar um princípio filosófico considerado muito caro: a convergência entre o conhecimento e a vida, mostrando que não é imprescindível ter conhecimentos acadêmicos para pensar político e filosoficamente, mas que com eles é possível melhor estar na vida.

No que diz respeito ao depoimento da educanda Santa, o que nos chamou atenção foi o fato da mesma afirmar que o seu sonho era ser alfabetizada para poder exercer atividades voltadas à sua profissão de fé, uma vez que sempre almejou ser catequista. Sendo esta uma fala consensual para todas as educandas, ou seja, saber ler e escrever, cada uma com seus objetivos singulares.

Sendo assim, o que se compreender ser relevante para a análise foi o fato da referida educanda se colocar no mundo composto pelas leituras e escrituras como uma pessoa que não consegue enxergar para além do que lhe é conhecido, pois segundo nos disse:

Me sentia quase uma cega, principalmente quanto tinha que ir pra cidade, não sabia ler as placa dos ônibus, o nome dos produtos no supermercado e um monte de coisa. Agora não, posso dizer que sou

---

<sup>70</sup> A educação começa com a vida e não acaba senão com a morte (MÉSZÁROS, 2005, p.23 tradução nossa).

muito realizada, esse método faz com que a gente consiga aprender, mas agente tem que se esforçar porque não é fácil começar do zero na nossa idade [...].

Suas palavras suscitam muitos indicativos analíticos, porém foram analisados dois aspectos. Um no que diz respeito a se sentir quase cega e outro quando afirma que é muito difícil começar do zero. Sendo que esta afirmação se aproxima da consideração feita por Dejanira e outras que disseram não saber nada antes do aprendizado com o “Sim, eu posso”.

Sentir-se cega é outro imperativo ideológico inculcado nos sujeitos não alfabetizados há muitos anos em nossa sociedade, que sempre valorizou apenas as pessoas com tais conhecimentos e outros mais elevados para responder as demandas do mercado de trabalho. Para os possuidores de conhecimento delega trabalhos intelectuais ou trabalhos que exigirem níveis de compreensão mais apurados. Para os que não tem escolaridade, resta o trabalho braçal.

Quando Santa nos disse que era preciso começar do zero, se ousou afirmar que esta idéia (mesmo que ela não tenha frequentado a escola em sua tenra idade) era oriunda da convivência ao longo dos anos com outras pessoas que lhe passavam esta idéia advinda dos princípios da escola tradicional e, por conseguinte, da sociedade e das mídias.

A partir do exposto pela educanda, recorde-se de Paulo Freire quando o mesmo critica a escola, uma vez que a mesma considera os educandos como uma tabula rasa, destituídos de conhecimentos e saberes. Diferentemente da escola tradicional que considera o aluno e, neste caso especial, os alfabetizandos, esvaziados de conhecimentos, Freire nos ensina que:

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a o que os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais (FREIRE, 2006, p. 17).

Portanto, ninguém começa do zero, pois os indivíduos ou grupos, estão eivados de conhecimento desde o momento em que se constituem e são constituídos socialmente.

Para Marci Mara, Ivani e Marivane, a aprendizagem com o “Sim, eu posso” foi um resgate do que haviam esquecido quando frequentaram a

escola na infância. Pesquisas apontam que, e conforme Soares (2001) indica, se os sujeitos não utilizam a escrita e leitura em sua função social, com o tempo os mesmos se tornam nesse processo, analfabetos funcionais. E sob a luz de nossa compreensão, foi o que aconteceu com estas educandas que freqüentaram a escola quando crianças e só voltaram a ter contato com os estudos no curso de EJA com o “Sim, eu posso”.

Quando Marci Mara diz que além da alfabetização aprendeu sobre política e também sobre a importância de lutar para se defender dos ricos e dos latifundiários e, por conseguinte, da exploração, foi percebido que a luta contra o latifúndio se associa à luta contra o latifúndio do saber e, consequentemente, contra o capital.

Sabe-se que os povos do campo, bem como os da cidade, se mobilizam inicialmente por questões emergenciais de sobrevivência como a garantia do alimento, moradia, saúde, terra e outros. Porém, é necessário a construção de um processo que desperte nos sujeitos a sua consciência do quanto são oprimidos e de quão alienados estão. “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 2010, p.41).

No que tange à postura crítica e conscientizadora, conforme aponta a citação de Freire, principalmente Marivane, a partir de nossa análise, destacou-se diante das demais educandas. Acredita-se que este fenômeno se deu por dois motivos, um pelo seu envolvimento efetivo nas ações do MST, outro por ser esposa do educador José que sempre ocupou espaço de liderança em seu assentamento e em algumas frentes do Movimento.

Como já explicitado, o **terceiro** ponto considerado significativo desta pesquisa é a questão do letramento cuja concepção já foi apresentada no capítulo 1, com base em: Kleiman, (2008), Rojo (2009), Silva (2004), Soares (2003) e também em alguns referenciais teóricos de Freire (1980, 2007) no que tange à sua concepção de alfabetização, pois mesmo que o referido autor não tenha dedicado atenção ao termo letramento, considera-se, com base nos constructos teóricos dos pesquisadores do fenômeno letramento, que de forma indireta a concepção deste fenômeno está contido em suas escrituras voltadas à educação e especificamente sobre alfabetização.

Para se avaliar os resultados da aplicação do método “Sim, eu posso”, além das avaliações arguidas do educador e das educandas, também foi utilizado um instrumento que constitui na busca de dados que evidenciassem a eficácia do referido método observando os seguintes indicado-



res: habilidade na escrita, na interpretação de texto e produção textual e, nele, o pensamento coerente.

O instrumento avaliativo foi construído da seguinte forma: leitura de um pequeno texto, com um tema familiar às educandas e seguindo nove perguntas que demonstrassem a habilidade interpretativa das mesmas. Por último, para avaliar a habilidade de produção textual foi solicitada a elaboração de um pequeno texto tendo por base o tema do texto original. A análise objetivou favorecer a habilidade do letramento no método adotado.

Quanto às perguntas relativas a interpretação do texto, todas as educandas unanimemente responderam corretamente, demonstrando assim a capacidade interpretativa dos mesmos.

A última questão que exigiu a produção de um texto (para se avaliar a habilidade da produção textual de acordo com dos indicadores do letramento), nesse curto espaço de tempo em que o método foi aplicado, demonstrou resultado positivo, fornecendo indicativos da positividade dos resultados obtidos com a aplicação do método adotado, porém foi avaliado que tais habilidades foram logradas a partir das mediações feitas pelo educador. Apesar de que o método em sua versão original propunha a subsunção do educador em função da tecnologia, na figura da televisão, a experiência analisada evidenciou o contrário, visto que o educador, como sujeito da ação educativa, demonstrou um papel ativo na condução do processo de alfabetização.

Com o intuito de evidenciar o que foi afirmado acima, se fez constatar as produções textuais obtidas das educandas transcrevendo literalmente os textos produzidos:

Questão para a elaboração do texto:

A partir deste texto (“O Brasil que queremos”) elabore um pequeno texto que você acha importante para quem não conhece o MST.

Texto da educanda Dejanira:

*“O MST é um movimento que luta Pela terra e Por um Brasil mais justo”.*

Texto da educanda Santa:

*“é o movimento que ajuda todas as pessoas que não tem terra e precisam ganhar o pão”.*

Texto da educanda Marivane:

*“O movimento sem terra além de lutar pela terra, luta também por justiça social, desenvolvendo a dignidade e a soberania a milhares de pessoas.*

Texto da educanda Marci Mara:

*“Eu fui na casa do meu irmão a ciora estava falando do sem terra eu falei pra ele eu só dele ele parou de falar do sem terra”.*

Texto da educanda Ivani:

*“Eu acho que o MST é bom porque ajuda as pessoa que não tem terra pra trabalhar e tirava o sustento da família”.*

Embora os textos das educandas acima apontados se configurem praticamente em uma ou duas frases, precisam ser considerados como um texto. Mesmo porque temos o entendimento que uma palavra, uma frase na visão freiriana e de outros autores da área da linguística se configuram num texto, pois a produção das educandas, embora explicitadas de forma simples e restrita, revelam uma concepção de mundo e também sua consciência crítica diante do mesmo. Sem contar que, por um lado, conseguir produzir um texto como as educandas produziram, é para as mesmas e para a educação do campo em especial, um avanço, tanto no âmbito educacional quanto no pessoal. Por outro lado, recorde-se que o contexto em que as mesmas se encontravam para interpretar, responder algumas questões e produzir um texto, se constituiu num cenário em que as mesmas expressaram nervosismo e timidez pois, conforme explicitaram, estavam “amedrontadas e com vergonha do povo da universidade<sup>71</sup>”.

Portanto, como educadora que somos, há que levar em conta vários aspectos, tanto na pesquisa de campo quanto nas análises procedidas para não se incorrer no erro de prejudicar as condições, limites e possibilidades de nossos sujeitos de pesquisa. E, por conseguinte, se efetuar análises incorretas e precipitadas por não se levar em conta o contexto, tanto da realidade cultural e social dos sujeitos, quanto do contexto pessoal de cada um e/ou do grupo no momento em que se trabalhou com os mesmos.

---

<sup>71</sup> Quando chegamos na casa da educanda Santa, o educador logo foi dizendo que esta pesquisadora era uma das coordenadoras do PRONERA da Universidade Federal de Santa Catarina, pois era desta forma que o mesmo nos via. No decorrer do diálogo buscamos de forma cuidadosa (para não desautorizar o educador José), nos colocarmos como pesquisadora explicando o que vinha a ser um curso de mestrado e a importância de nossa pesquisa. Porém, com base nas experiências no PRONERA por mais que fizéssemos para desconstruir uma idéia de que o povo da universidade é mais importante do que eles e que a universidade é parceira, sempre fomos tratados de forma diferente. Entendemos que esta é uma relação complexa, mas compreensível.

Mas um fato que nos chama atenção, embora não seja o foco de nossa investigação, é que em todas as falas os sujeitos se referem ao Movimento como se dele não fizessem parte. E, segundo nossa experiência com o PRONERA durante esses 11 anos de trabalho direto com os assentados e acampados, foram vivenciados muitos momentos e compartilhados de muitos depoimentos dos assentados, que por vezes se sentiam constrangidos em afirmar que pertenciam ao MST, por conta da humilhação e discriminação sofridas em outros espaços fora do assentamento, como por exemplo, em hospitais (nos quais estivemos diretamente com muitos deles, como em bancos, nas lojas, em supermercados e outros).

Contudo, mesmo com este sentimento que a primeira vista não parece de pertença ao Movimento, em nossos diálogos, ficava explícito o orgulho das educandas e do educador em fazer parte de um Movimento que lhes proporcionou um pedaço “de chão pra gente plantar e ter nosso próprio sustento” (Ivani).

Retomando a questão dos textos elaborados pelas educandas e fundamentada nos autores acima citados, pode-se inferir que, segundo Soares (2003):

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p.91-92).

Ao se tomar como base a afirmação de Soares, constatou-se que as educandas lograram êxito quanto à capacidade de ler e escrever e, por conseguinte, atingir seus objetivos desde ler e compreender documentos do INCRA, pegar ônibus, ir ao banco e supermercados sem precisar da

ajuda de outros, ler uma bula de remédio, ler a bíblia, ministrar aulas de catequese e outros. Neste sentido, as educandas estão letradas, segundo dois indicativos elencados da autora, ou seja:

- Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita;
- Capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos.

Para identificar outras prerrogativas que indicam que as educandas foram letradas, buscou-se amparo em Rojo (2009). Pois para esta autora, para que um indivíduo possa decifrar as escrituras e leituras é preciso romper com os ditames da escola tradicional:

... Não basta conhecer o alfabeto e decodificar as letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (interstualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e idéias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor (ROJO, 2009, p.44).

Foram encontrados na autora alguns elementos que sugerem outras possibilidades dos educandos alfabetizando diante da aquisição da leitura e da escrita, que se diferenciam de Soares (2003) e que nos parecem mais próximos da realidade das educandas, sujeitos de nossa pesquisa. Foi detectado que, de acordo com Rojo (2009), as educandas conseguiram corresponder aos seguintes indicadores:

- Compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo [...];
- Interpretar, criticar [...];

Estabelecer relações e progressão de temas e idéias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor.

Ainda para Rojo (2009), a escola é por excelência um lugar privilegiado, onde são contemplados a oralidade e as escrituras, cenário que se compreende ser necessário haver uma re-significação no que diz respeito ao fenômeno do letramento, sendo que o mesmo ainda se limita a tratar o letramento somente como a decodificação e codificação dos símbolos gráficos, sem levar em conta outros imperativos que suscitem o letramento em uma visão mais ampla .

Buscando auxílio para refletir sobre o processo de letramento das educandas, cujo método “Sim, eu posso” tem como eixo central a associação dos números com as letras, o que deixou de ser considerado, após um certo tempo, contou-se com a contribuição de Silva (2004) ao inferir que: o ato de “contar”, por ser uma das questões de maior relevância para a escola frente à área da Matemática não deve restringir-se apenas a capacidade de quantificar, medir, classificar e ordenar números/numerais desconsiderando a realidade dos sujeitos, seus conhecimentos outros que vão para além do aprendizado escolar, se restringir a uma lógica dissociada de outros conhecimentos e também sua conexão com o mundo real dos sujeitos, ou seja, seu universo cultural bem como o de outros povos.

No que concerne à relação dual entre os números e letras, Silva nos diz o seguinte: “... uma série de conhecimentos, de capacidades e de competências que não abrangem apenas uma mera decodificação/codificação de números... [...]”, bem como dos símbolos gráficos. Portanto, é preciso contemplar a complexidade e as diversas “situações relacionadas ao contexto social” (SILVA, 2004, p.09).

O mesmo autor afirma que frente ao fenômeno do letramento existem concepções diferenciadas e por vezes distorcidas. Porém, mesmo existindo distintas concepções, o autor nos diz o seguinte: “... Esta questão é muito polêmica, uma vez que existem teóricos que afirmam que, em uma sociedade moderna marcada pelo avanço científico e tecnológico, onde a escrita está presente em todo o contexto social do indivíduo, é impossível afirmar que existem pessoas iletradas” (SILVA, 2004, p. 03).

No que diz respeito à questão do numeramento, sendo esta outra variável abordada por Silva (2004), foi questionado se o que conduziu os sujeitos de nossa pesquisa a lograr a alfabetização bem como o letramento, teve como premissa a associação dos números às letras, independente do que nos relataram.

Este é sem dúvida um questionamento a se fazer haja vista ser um indicador colocado como um significativo diferencial do método “Sim, eu

posso”. Entretanto, infelizmente não foi possível aprofundar esta questão durante o processo da pesquisa empírica devido à falta de elementos que pudessem auxiliar nessa reflexão. Sendo assim, cabe apenas indicar como problematizadora a questão acima apontada.

Outra autora que chamou atenção é Kleiman (2008), por sua concepção de letramento se alinhar à de Freire e, por conseguinte, à concepção histórico cultural, a qual se está identificado.

O fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo. O fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de 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 do letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

Seus constructos nos conduzem a detectar alguns indicadores que apontam para o processo de letramento das educandas de nossa pesquisa numa outra perspectiva, pois mesmo sendo orientadas por um método cujo desenho emoldura uma concepção de escola tradicional, foi possível, por meio da mediação do educador da turma, extrapolar o cenário circunscrito pelos paradigmas tradicionais e estabelecer novas relações e, a partir de sua experiência anterior ao “Sim, eu posso” inserir outra metodologia de ensino que, conjugada ao método em questão, possibilitasse às educandas lograrem o letramento.

No que diz respeito aos indicadores de Kleiman, foram válidos os apresentados abaixo:

a) O fenômeno do letramento, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

E como dito anteriormente, o educador da turma considerou a escrita como um conhecimento a mais para suas educandas e não considerou a mesma como única forma de conhecimento e letramento [...];

b) Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações do letramento muito diferentes.

Este indicador baliza a prática do educador e a proposta do MST que, apesar de lutar por escolas e pelo direito de todos/as à educação, não é de qualquer escola ou educação que se referem, mas sim uma escola e educação voltadas para a realidade dos povos do campo e que não estejam ancoradas sob a égide do capital.

A partir do que Kleiman nos apresenta, no caso do “Sim, eu posso”, não foi a escola enquanto agência institucional que serviu de base para a prática pedagógica desenvolvida com as educandas que as conduziu à alfabetização e, portanto, ao letramento, senão como já citado, foi a intervenção do educador.

Kleiman (2008) fundamentada em Street (1984), assevera que frente à questão do letramento existe um imperativo a ser considerado “as práticas de uso da escrita da escola- aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade- sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada por Street (1984) de modelo autônomo”. (KLEIMAN, 2008, p. 20, grifos da autora).

O modelo autônomo tem sido por muitos anos hegemônico em nossa sociedade contudo, a mesma autora adverte que nas últimas décadas um outro modelo emerge em contraposição ao autônomo. Qual seja, o modelo ideológico, e fundamentada na teoria de Street (1984), Kleiman afirma que:

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 2008,

p.21).

Considera não apenas as habilidades com a leitura e escritura, mas também a linguagem oral como prática de letramento que se aproxima de uma visão mais ampla de letramento, pois não se pode conceber que um sujeito que possui conhecimentos outros que não os ensinados na escola, bem como todo um conhecimento acumulado em sua experiência de vida não seja considerado letrado.

Fundamentado em Kleiman (1995), Silva (2004) nos ajuda a compreender que:

O modelo ideológico de letramento tem como base a natureza social do letramento e considera a leitura e escrita. Considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar as contas. Daí a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas com atividades que servem a um propósito. Analisar esse propósito deve ser parte de um modelo mais eficaz de letramento (SILVA, 2004 p.8.).

Modelo este que vem sendo desenhado pelo MST ao longo de sua história no momento em que considera que seus integrantes, mesmo não sendo escolarizados pela escola formal são possuidores de saberes e que comparados aos indicadores de Kleiman e Silva, todos os homens e mulheres que compõem o conjunto do Movimento, à luz de nossa compreensão são letrados.

Portanto, a partir do exposto por Kleiman (1995-2007) e Silva (2004), considera-se que os conhecimentos descortinados pelas educandas desta pesquisa se adéquam mais à concepção de letramento dos autores acima, e também à concepção de Freire (1980, 2006/7)

Em nossa compreensão mesmo que Freire não utilize o termo letramento, não tememos afirmar que o letramento e alfabetização, apesar de algumas peculiaridades próprias de cada fenômeno, têm o mesmo significado para o autor em questão devido à sua concepção de mundo, de homens e mulheres, de sociedade e de educação, as quais compreendemos serem as mais apropriadas no âmbito desta pesquisa.

Para Freire (1980) (2006/7), a alfabetização é um instrumento a mais que o indivíduo utiliza para adquirir uma postura crítica frente à realidade em que está inserido, para compreender como se constitui a consciência do mundo. Ao se considerar o processo de alfabetização co-



mo parte de um projeto político que pretenda oferecer esperança e transformação aos que lutam por um futuro melhor, é necessário refletir sobre as características desse processo. Para tanto, é preciso que a prática educativa seja orientada no sentido de contribuir com o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos.

Desta forma, teorizar a alfabetização como uma forma de política cultural pressupõe que as dimensões social, cultural, política e econômica da vida quotidiana sejam as categorias primordiais para a compreensão da escolarização contemporânea “[...] Como forma de política cultural, a alfabetização ao mesmo tempo ilumina e examina a vida escolar como um lugar caracterizado por uma pluralidade de linguagens e de lutas conflitantes, local em que as culturas dominantes e subalternas entram em conflito [...]” (FREIRE, 2006, p.16,17).

Compreende-se a partir do que Freire nos coloca que a alfabetização e/ou letramento não podem estar dissociadas de um projeto maior, cuja ação política, autônoma, crítica e conscientizadora sejam os pilares que formaram um novo homem, uma nova mulher e uma nova sociedade.

Sendo assim, letrar-se na concepção freiriana é um projeto que está acima do que a escola tradicional ou mesmo alguns pesquisadores desta temática assumem como conceitos e práticas.

Ao se analisar os textos das educandas desta pesquisa, foi percebido que mesmo na forma mais simples de se expressarem seja pela linguagem oral ou pela linguagem escrita, o grau de letramento alcançado por cada uma foi positivo, pois para além das leituras e das escrituras, as mesmas passaram a compreender melhor e mais criticamente seu lugar no mundo.

A partir da reflexão e análise acerca dos autores que tratam da questão do letramento, optamos pelos autores, Kleiman, Silva e Freire por defenderem uma concepção de educação que rompa com os paradigmas de educação e de letramento propagados pela escola tradicional, ainda vigentes em nossa sociedade.

Contudo não nos furtamos em afirmar que para nós o tipo de letramento logrado pelas referidas educandas, sob a ótica de Kleiman, Silva e Freire foi o que mais se aproximou dos princípios pedagógicos do MST e que só foi possível pelas mediações e intervenções políticas, econômicas, culturais e sociais do educador da turma e não da televisão como “o principal professor” circunscrito no “Sim, eu posso”.

Desta forma, compreende-se a importância de se promover uma educação, neste caso especial, o letramento na EJA-campo, de forma crítica e politizadora, que leve em conta todos os aspectos da vida dos educandos/as para que, por meio da ação política e crítica, esses sujeitos

se coloquem no mundo e o transformem, se valendo das habilidades da leitura e da escrita, como uma ferramenta importante para lograr uma educação emancipatória.

Pode-se dizer que mesmo tendo tecido críticas frente ao *status* que o método atribui ao professor (bem como em sua metodologia que algumas vezes afirmamos ser contrária aos princípios pedagógicos do MST), não se pode desconsiderar sua importância para a classe trabalhadora, pois mesmo que em nossa avaliação ele não seja o ideal, conseguiu alfabetizar e letrar as educandas em um curto espaço de tempo. Visto que é urgente e necessário instrumentalizar a classe trabalhadora no eu diz respeito ao acesso ao conhecimento escolar, não apenas para “pagar” uma dívida histórica que nossa sociedade tem para com os trabalhadores/as, mas para que, conjugados ao seu conhecimento empírico, se tornem mais atuantes no processo revolucionário em busca de sua emancipação.

Chame-se atenção para o fato de que na idade própria à escolarização inicial e/ou fundamental, as educandas tiveram experiências com a escola, sendo que, de alguma forma todas tiveram contato com a leitura e escrita. Porém nos remetendo a Soares (2003), e Ribeiro (1999) ressaltamos que com o passar dos anos e com a falta do uso efetivo da leitura e da escrita em sua função social, todas as educandas se tornaram analfabetas funcionais. Portanto, foi constatado por meio das análises que a alfabetização e letramento somente ocorreu por meio do “Sim, eu posso” e, por conseguinte, pelo papel desempenhado pelo educador José.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procurou-se analisar as contribuições do método de alfabetização “Sim, eu posso” no processo de letramento dos sujeitos educandos/as do MST, especificamente uma turma de EJA que foi alfabetizada pelo referido método no assentamento São José, no município de Campos Novos, em Santa Catarina.

Esta questão surgiu a partir de nossa inquietude frente à experiência com o método em questão adotado pelo MST, haja vista o acúmulo de conhecimentos e práticas pedagógicas que o Movimento vem construindo ao longo de sua existência. Por trabalharmos há muito tempo com alfabetização de jovens e adultos e, por conseguinte, com o MST por meio do PRONERA, nos desafiámos investigar sobre a questão acima apontada.

Conhecendo que o MST defende um tipo de educação alicerçada na teoria materialista histórica dialética, não se entendia o motivo de incorporar em sua experiência com a EJA em nível de alfabetização um método importado ainda que o país, neste caso Cuba, seja um país socialista. Portanto, segundo nossa avaliação, o método em questão não se alinha por completo, em especial no que tange a proposta metodológica com os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos do Movimento em questão.

Contudo, compreendeu-se a urgência que o Movimento tem em alfabetizar e escolarizar sua base, haja vista a falta de iniciativa por parte do Estado em promover políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Ficando esse contingente a mercê de campanhas e programas paliativos e sazonais

Também nos chamou a atenção o fato de Cuba elaborar um método que em nosso entendimento confronta-se com sua concepção política e social frente aos demais países capitalistas, uma vez que o referido país ainda preserva os princípios de uma sociedade socialista.

Sabe-se que a experiência com o “Sim, eu posso” foi resultado de uma ação solidária entre o governo cubano e o MST, contudo, inicialmente nos pareceu estranho Cuba elaborar um método de alfabetização aligeirado que visasse apenas a decodificação e codificação dos símbolos gráficos.

Um método descontextualizado da realidade dos participantes e/ou educandos/as, não levando em conta uma proposta de educação onilateral ou omnilateral que compreende o sujeito em suas múltiplas dimensões da vida, do pensar e agir humano e tendo como legado as experiências adquiridas em sua cotidianidade, sendo este um constitutivo imprescindível no processo de conhecimento para o MST.

A partir destas prerrogativas foram feitos os seguintes questionamentos:

- Porque o MST adotou o método “Sim, eu posso” para aplicar em seus assentamentos e acampamentos?

- O método “Sim, eu posso” contempla os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos postulados pelo MST?

- Este método é coerente com a concepção de formação humana que tem o trabalho como categoria fundante, no contexto do MST e de sua ação política?

Para se compreender melhor as questões apontadas neste trabalho, foram buscados subsídios teóricos acerca do conceito de letramento e alfabetização, estudos acerca da proposta educacional do MST, pesquisa teórica sobre o método de alfabetização “Sim, eu posso” e a experiência desenvolvida no assentamento São José no município de Campos Novos, Santa Catarina, vinculado ao MST campo empírico de nossa pesquisa.

Quanto à questão do conceito de letramento, avançamos em nossas análises, pois inicialmente tínhamos como eixo norteador para este trabalho os constructos teóricos de Soares (2003), mas ao adentrarmos na literatura e dialogarmos com outros autores, compreendemos que o conceito de Soares acerca do letramento apresentava algumas limitações epistemológicas frente aos princípios pedagógicos postulados pelo MST. Portanto, ao nos depararmos com outros autores como Silva (2004) e Kleiman (2008), percebemos que seus conceitos são os que mais se aproximam de uma proposta de educação calcada numa concepção histórico cultural condizente com o que defende o Movimento em questão.

Outro ponto que destacamos, e que desde o início se apresentou como uma grande inquietude foi a subsunção do papel do professor deflagrado pelo “Sim, eu posso”. Entende-se que embora o método, cujos ensinamentos próprios da alfabetização são transmitidos pela via televisiva e que portanto conta com a figura de uma artista que faz o papel da professora, para nós este fenômeno não substitui a presença efetiva de um professor/a que dialogue diretamente com os educandos/as e que faça as intervenções e mediações necessárias para que os mesmos aprendam e avancem no processo de ensino e aprendizagem.

Outra constatação frente à aplicação do método na turma do assentamento São José, foi o fato que tanto para o educador quanto para as educandas, trabalhar com a associação dos números com as letras, sendo este um elemento considerado um divisor de águas na proposta do “Sim, eu posso”, acabou se tornando um complicador para os mesmos. E embora consideremos de grande relevância uma investigação e análise apurada

acerca deste fenômeno, não foi possível fazê-la devido a condições adversas.

O uso dos números num momento se tornou complicado, mas antes disso foi muito útil e eficiente, simplificando o processo de alfabetização.

Na conclusão de nossos estudos percebemos que o “Sim, eu posso”, a partir de um certo estágio do processo de alfabetização, contribuiu de forma eficaz para a apropriação da leitura e escrita das educandas desta pesquisa e que independente de uma concepção de letramento que traga em seu bojo uma concepção totalizadora de educação, o mesmo não só alfabetizou como também letrou as educandas em um curto espaço de tempo como prevê o “Sim, eu posso” e em consonância com a concepção de Soares (2003) e Ribeiro (1999).

Segundo nossas análises, o resultado obtido pelas educandas acerca do “Sim, eu posso” também contou com outro elemento, a saber, as adaptações que o método sofreu em detrimento das atividades realizadas pelo educador José que não aplicou com rigorosidade as indicações do método em questão. E que segundo entrevista com Cristina Vargas, o MST em nível nacional também fez algumas adaptações que fossem ao encontro da realidade do Movimento, independentemente das adaptações próprias e previstas pelo referido método frente ao contexto brasileiro.

Como dito anteriormente, mesmo que as educandas tivessem tido experiências remotas com a escola, e que pela ausência do exercício da leitura e da escrita, há que se considerar, que embora tivessem se tornado analfabetas funcionais em sua trajetória de vida, todas, de certa forma possuíam alguns conhecimentos prévios acerca da leitura e escrita, o que para nós, se configurou num elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem com o “Sim, eu posso”. Porém, este fenômeno não indica que as mesmas estavam alfabetizadas antes de frequentarem as aulas com o método em questão.

Pois, “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever, adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2003, p.39). Logo, o fato das educandas terem tido contato com a leitura e escrita quando crianças, não foi o suficiente para torná-las letradas, uma vez que ao esquecerem deste aprendizado pelo fato de não fazerem uso da leitura e da escrita, nem tampouco apropriar-se da escrita conforme nos diz a autora acima, não podemos considerar que antes de frequentarem as aulas com o “Sim, eu posso” as mesmas eram alfabetizadas e/ou letradas.

Não que diz respeito à concepção de letramento a qual defendemos

e que vai ao encontro dos constructos teóricos de Freire (1980) (2007) e, por conseguinte, que se aproxime de uma proposta de educação marxiana segundo Manacorda (2007), constatamos que este só foi possível por conta da prática pedagógica e mediações efetuadas pelo educador da turma, bem como da vivência das educandas num movimento social que politiza e problematiza a realidade

É mister sublinhar que para a classe trabalhadora, principalmente os trabalhadores/as da base do MST, a questão da alfabetização ainda precisa ser resolvida, principalmente nas regiões norte e nordeste como visto no início desta dissertação.

Neste sentido, ao serem analisado os princípios pedagógicos desse Movimento nos depararmos com muitas dissonâncias entre o mesmo comparativamente com o “Sim, eu posso”, ou melhor dizendo, com o “Yo, sí puedo” elaborado em Cuba. Sendo assim, lançamos a seguinte reflexão: o MST por necessitar solucionar o analfabetismo em sua base sendo este um cenário caótico, não acabou abrindo mão do que proclama em seus princípios em detrimento de uma ação prática, emergencial e aligeirada como o “Sim, eu posso” entendendo ser esta uma ação contraditória?

Esta não é uma crítica, senão uma questão reflexiva, pois sabe-se que o MST, assim como todo movimento social organizado, atua em meio a muitas contradições. E ciente da urgência em resolver os problemas relacionados ao analfabetismo compreendemos a relevância frente à iniciativa do Movimento em questão em contar com as contribuições do método “Sim, eu posso” para, se não resolver, ao menos minimizar a questão do analfabetismo. Contudo, tem-se a clareza que a iniciativa do Movimento em adotar o método de alfabetização em questão mereceria maiores investigações, o que para o momento não foi possível.

Cabe ressaltar que optamos em não avaliar o estágio de letramento das educandas por graus ou níveis, pois em nossa compreensão e opção teórica, concebemos os sujeitos em sua totalidade e não em compartimentos classificatórios circunscritos numa concepção positivista.

Compreende-se que todo o ato pedagógico é também um ato político, como nos ensinou Paulo Freire (1980) (2007). E no caso dos sujeitos de nossa pesquisa, a ação pedagógica foi conjugada à ação política, fato que observado em suas falas, pois juntamente com as palavras conseguiram ler o mundo de um outro ponto de vista, ou seja, sob a luz da criticidade e de um posicionamento questionador frente à sua realidade e também em relação à sociedade.

Conclui-se enfatizando que não houve a pretensão de encontrar “fórmulas mágicas” para resolver a questão do analfabetismo e letramento

no âmbito do MST, mas à luz de nossas reflexões e conclusões estabelecer diálogo acerca de tais fenômenos, os quais acreditamos terem apontado alguns indicativos que possam contribuir com a educação dos jovens e adultos do campo, em especial aqueles vinculados ao MST.

E quiçá os desdobramentos deste estudo possam servir como base reflexiva e uma possível transformação na prática pedagógica para que outros programas e instituições desenvolvam projetos mais ousados fundamentados na concepção histórico cultural, no que tange aos fenômenos da alfabetização e letramento para jovens e adultos da classe trabalhadora.





## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos por Marx e Engels São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARAÚJO, de R. M. N.: entrevista concedida em novembro de 2010, em Brasília.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária. **Manual de Operações**- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ( PRONERA). Brasília, abril de 2004.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. ; FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.. Primeira conferência nacional “por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DALMAGRO, S. L. **A Escola no Contexto das Lutas do MST**. Tese, (Doutorado em Educação), Florianópolis, UFSC, 2010.

DÍAZ, L. I. R. **Yo Sí Puedo**: um programa para poner fin al analfabetismo. Havana: Abril, 2005.

Fidel Castro Ruz ,3 de septiembre del 2007.Fuente:

[http://www.cubadebate.cu/index.php?tpl=design/especiales.tpl.html&new sid\\_obj\\_id=9841](http://www.cubadebate.cu/index.php?tpl=design/especiales.tpl.html&new sid_obj_id=9841) acesso em 20 de -9-2007)

FREIRE, P., **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 30ª Ed.

FREIRE, P.. **Ação cultural para a Liberdade**, outros escritos.São Paulo: Paz e Terra,ed.12 2007.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42 [cited 2011-06-08], pp. 259-268 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0103-4014. doi:

10.1590/S0103-40142001000200013.Acesso em 10-02-2011

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. IN: LOMBARDI, J.C. et al (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.61-74.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

FREITAS, A. S. H. **A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados da reforma agrária**: o PRONERA. 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2007.

GUMPERZ, J.C. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em <http://enep.gov.br> acesso em 20/ 05/2009.

IPLAC. **Manual do monitor Sim, eu posso**. Havana, Cuba: [200?].

KLEIMAN, A. B. ( org). **Os significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras,1995.

KOLLING, E. J.; NERY, I. I. José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo**. 3 ed. Brasília: INCRA: MDA, 1999.

LEITE, S. A.S ( org.). **Alfabetização e Letramento**. Campinas: Komedi e Arte Escrita, 2001.

LÉONTIEV, Aléxis. O homem e a cultura. IN: ADAM, Y, et.al. **Desporto e desenvolvimento Humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LENZI, H.L. “ EU NÃO DESISTI!”: **Os Sentidos da Escolarização Retratados por Estudantes Adultos do Campo**. Tese de Doutorado- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MANGGINI, T.R.T. **A Campanha de alfabetização e a estratégia política do MST**. 2009.Monografia ( especialização)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2009.

Manual de Operações- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ( PRONERRA). Brasília, abril de 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, livro I, vol. I. 8 ed. São Paulo: Difel, 1882.

MENDES, J. R. **Práticas de numeramento-letramento**: Letramento do Kaiabi no contexto de formação dos professores- índios do Parque indígena do Xingu. Tese de Doutorado, Unicamp, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Perdizes: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o Fardo do Tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, M. C. M. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MST. Boletim da Educação. **Educação no MST Balanço dos 20 anos**. 1ª Ed. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 2004.

MST. Caderno de Educação Nº.13. Edição especial: **Dossiê- MST Escola** Documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

MST. Cartilha: **Campanha Nacional de Alfabetização no MST**. MST, 2007.

MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/1050>. Acesso em 26/02/2011.

MST. Disponível em:

<http://www.mst.org.br/jornal/270/realidadebrasileira>. Acesso em 19 de janeiro de 2011.

---

NAVARRO, C. J. **Historia de Cuba**. El desafio del yugo la estrella. SIMAR S.A, La Havana, Cuba.2000.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia**. Volume I, Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda, 2005.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, V. M. ( org.) **Alfabetização de Adultos**. Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e Atitudes**. São Paulo: Papyrus, 1999.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SADER. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Perdizes: Boitempo, 2005

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, 17ed. Cortez/Autores Associados, 1987.

SED – Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/coordenadorias/497-coordenadoria-alfabetizacao-e-ampliacao-e-escolaridade>>. Acesso em: 30-10-2009.

SERRÃO, M. I.B. **Aprender a Ensinar**. A aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-social. São Paulo: Cortez, 2006

SILVA, E. da. REFLEXÃO Acerca do letramento: **origem, contexto histórico e características** Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/pdf/20041105\\_Elson.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf)> Acesso em 11 de jan. de 2011. (<http://paginadoenock.com.br/> acesso em 11-08-2010).

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, 5ª Ed. Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: Ribeiro, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento E Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

THOMPSON, E. P: **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VARGAS, M. C.  
<http://www.mst.org.br/jornal/270/realidade%20brasileira>, 2007. Acesso em 3-01-2011).

VANSUITA, P. A. **Educação Jovens Adultos do Campo**: Um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina. 2007. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VENDRAMINI, Célia R. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: **Cadernos CEDES**, 2000.

VPC/INCRASR/10. **Projeto de assentamento:** São José. VPC/BRASIL TECNOLOGIA AMBIENTAL E URBANISMO LTDA, 2007.

<http://yosipuedosevilla.wordpress.com/2009/08/09/leonela-relys-creadora-del-programa-cubano-de-alfabetizacion-yo-si-puedo/>. Acesso em 22/02/2011.

Disponível em < <http://paginadoenock.com.br/> > Acesso em 11-08-2010.



## APÊNDICES

## **Apêndice A - Roteiros das Entrevistas**

### **Entrevista com o Educador José dos Santos.**

1. Desde quanto você participa do MST?
2. Qual sua atual função no Movimento?
3. Gostaria que você falasse sobre a importância da alfabetização/educação como um todo para o Movimento?
4. Quais os métodos e/ou Programas de alfabetização utilizados pelo MST que você conhece?
5. Dos que conhece, já trabalhou em algum deles? Quais? Quando? Onde?
6. Sobre o método Sim, eu posso, você poderia falar um pouco sobre o mesmo? Como por exemplo:
  - Qual sua origem?
  - Como ele chegou ao MST?
  - Fale como você foi convidado para trabalhar com o Método?
  - Você pode falar como se deu a formação/capacitação sobre o “Sim, eu posso”? E a importância dessa formação para os monitores/educadores e para você?
  - Qual o papel do monitor/educador nesse método?
  - De que forma o método é utilizado e quais os instrumentais necessários?
  - Quais os limites e avanços do método no processo de alfabetização?
  - Quantos educandos iniciaram na turma? (Fale um pouco sobre os mesmos quanto a idade, sexo, se já havia frequentado a escola ou programas de alfabetização etc.).
  - Gostaria que você relatasse essa experiência (incluindo o número de educandos que iniciaram e concluíram o curso, etc.).
  - Você pode fazer um breve comentário avaliativo sobre o “Sim, eu posso”.
  - Você constatou que os educandos passaram a compreender melhor o mundo (GERAL)?

(AS LEITURAS, TV, DISCUSSÕES [COMUNICAÇÃO EM GERAL?]) OU SEJA, SE VOCÊ OBSERVOU ESTE CRESCIMENTO PESSOAL?

### **Proposta de Roteiro de Entrevista em maio de 2010**

#### **Entrevista com os educandos.**



A) Após os cumprimentos, apresentação e explicação sobre a pesquisa em questão e sua importância para a UFSC, Educação de Adultos em todo o território brasileiro e em especial para o MST.

B) Ler, explicar o conteúdo do Termo de Livre Consentimento, bem como a seriedade e sigilo (questão ética sobre os dados coletados) e ao final, antes de iniciar as entrevistas, leitura, interpretação e elaboração de um pequeno texto, solicitar aos pesquisandos a assinatura do Termo de Livre Consentimento. Bem como autorização para o registro fotográfico dos mesmos e divulgação das imagens na dissertação.

1. Você poderia dizer seu nome completo, sua idade, se é casado(a) se tem filhos(as) ? quantos?

2. Você poderia falar um pouco de sua experiência de **vida**?- (**me conte como foi/tem sido sua experiência de vida pessoas/familiar**) se sempre trabalhou e morou no campo?; Onde nasceu e se criou; se sua família também é de origem camponesa?; Se você teve que se afastar do campo e ir morar e trabalhar na cidade e se for o caso, por que? e quando voltou para o campo, como se deu esse processo?; caso tenha filhos, eles lhe ajudam na lavoura? O que você planta? Ou seja, qual o meio de sua sobrevivência em seu assentamento? Quantas horas por dia você trabalha? – há quantos anos você mora neste assentamento? Fique a vontade para falar sobre o que você acha importante e mais significativo em sua história e/ou experiência de vida.

2.2. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua experiência quanto a **escola. (me conte como foi/tem sido? sua experiência de vida pessoal/familiar? Escolar/educacional?)** Você estudou quando era criança ou adolescente?; se estudou, em que escola e cidade?; estudou até que série (ano) ? o que fez você desistir de estudar?

2.2.3. Caso não tenha freqüentado nenhuma escola antes: O que impedia você de freqüentar a escola quando criança e adolescente?; Quando você começou a freqüentar a escola?; a escola era no seu assentamento?; como ela era? como você ficou sabendo que tinha aula para alfabetização de adultos?; que motivos levaram você a freqüentar as aulas? Como você se sentia diante da família, amigos, vizinhos, colegas de aula e do educador?; quais eram suas maiores dificuldades e facilidades nas aulas? Qual a distância da escola ou espaço educativo ficava de sua casa? Você ia como?

3. Quando e como você ficou sabendo sobre o Método de Alfabetização “Sim, eu posso”?

4. Fale um pouco do que você achou sobre o método, o que você acha desse nome: Sim, eu posso?(**seu significado?**) o que você aprendeu com

ele? e das coisas que você aprendeu com o método de alfabetização Sim, eu posso, o que foi mais importante para você?

5. Durante as aulas o que lhe chamava mais atenção? O que você mais gostava? Você tinha alguma dificuldade para acompanhar e compreender as aulas? Poderia falar um pouco sobre essas questões?

6- Em sua opinião, qual o papel e importância do educador José durante e após as aulas que eram transmitidas pela televisão?

7- com quem você aprendeu mais, foi com a tele-novela de alfabetização? Com o educador José ou com os dois juntos? Você poderia falar um pouco sobre essa experiência?

8. Sua família lhe deu apoio para você assistir as aulas? e seus filhos ( caso tenha) lhe ajudaram a tirar suas dúvidas caso você tenha tido algumas e não colocava para o educador durante as aulas?.

9. O que mudou em sua vida durante e após as aulas com o Método Sim, eu posso?

10) O que você diria para alguém que nunca ouviu falar do método de alfabetização Sim, eu posso?

11- Depois de ter concluído seu curso com o Sim, eu posso, você percebeu que conseguiu entender melhor o conteúdo de suas leituras? ( PROGRAMAS DE TV? DISCUSSÕES E FALAS DE LIDERANÇAS DO MST E/OU POLÍTICOS?

12- Que tipo de leituras você costuma fazer? ( jornal do MST? OUTRO( QUAL?) , REVISTA ( QUAL?) LIVRO ( DE QUE TIPO? ROMANCE? POLICIAL? RELIGIOSO?) OUTROS ( QUAIS?)

## Apêndice B – Texto interpretativo e redacional

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Centro de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Pesquisadora: Leyli Abdala Pires Boemer**

Texto interpretativo utilizado com os educandos/as sujeitos da pesquisa: O Letramento no Método de Alfabetização “Sim, eu posso” no Contexto do MST em Santa Catarina, que foram alfabetizados pelo referido Método no Assentamento São José, município de Campos Novos. Tendo como educador José dos Santos.

### O BRASIL QUE QUEREMOS

O Brasil que queremos é um Brasil onde todos tenham igualdade social e econômica, onde não exista violência nem discriminação racial ou social. O Brasil que queremos é um Brasil onde todos possam plantar e colher alimentos para o seu sustento e de sua família .

(...)

É por este motivo que foi e está sendo implantado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Então, quando você escutar na televisão ou no rádio, ou na boca de outra pessoa que o sem terra roubou alguma coisa, você vai fazer estas perguntas, e a vida vai te responder! (...)

Hernandes

Desenhando o Brasil: **trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos realizado em 1998**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 1999.p.22

Questões: Leia com atenção e responda as seguintes questões:

a) Você achou este texto fácil ou difícil de entender?

Resposta: .....

b) Como você classifica este texto? Ou seja, ele se parece com uma : ( carta ) , ( bilhete ) , ( receita de bolo ) , ( bula de remédio ) ( ofício ) , ( poesia ) , ( redação ) ?

Resposta:.....

c) Qual é o título do texto?

Resposta:.....

d) De que assunto o texto está tratando?

Resposta: .....

e) Quanto ao conteúdo do texto: ele está voltado para questões políticas, sociais ou econômicas?

Resposta:.....

f) Quem escreveu o texto ?

Resposta: .....

g) Quem publicou o texto?

Resposta:.....

h) Quantos e quais estados brasileiros você conhece?

Resposta: .....

i) Com base no texto que perguntas você faria e que respostas poderiam ser dadas? Use sua criatividade e criticidade para responder

Resposta: .....

j) A partir desse texto elabore um (pequeno texto) que você acha importante para quem não conhece o MST .

Nome completo:.....

Data de nascimento:.....

Endereço:.....

Data:.....

**Apêndice C – Imagem do Assentamento São José**

**Apêndice D – Imagem do espaço educativo – Casa da educanda Santa antes e após a reforma**



## Apêndice E – Termos de consentimento livre e esclarecidos do educandos e do educador



Universidade Federal de Santa Catarina  
 Centro de Ciências da Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, Educando, formado pelo Método de Alfabetização “Sim, eu posso” na turma de Educação de Jovens e Adultos(EJA) do assentamento São José no Município de Campos Novos, concordo em participar da pesquisa intitulada “ O Letramento no Método Sim, eu posso”, desenvolvida pela pesquisadora Leyli Abdala Pires Boemer, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSC, sob a orientação da Prfa. Dra. Valeska Nahas Guimarães.

O objetivo principal desse pesquisa é Verificar se o método “Sim, eu posso” permite a passagem da alfabetização para o letramento visando contribuir com o MST para a reflexão construção de uma educação “para além do capital”.

Os instrumentos de coleta de informações, no período compreendido entre setembro e outubro de 2009, serão os seguintes: a) Entrevistas individuais e coletiva;b) Depoimentos individuais; c) Anotações por escrito das observações feitas durante a pesquisa; d) Análise documental: documentos oficiais, caderno do monitor/educador, cartilha do aluno/educando, relatórios, entre outros; e) Fotografias, gravações em áudio e vídeo.

Espera-se, com o resultado dessa pesquisa, chamar a atenção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST e a comunidade acadêmica da Ciência da Educação visando estabelecer diálogo acerca do fenômeno pesquisado, apontando alguns indicativos que possam contribuir com a Alfabetização de Jovens e Adultos, em especial àqueles vinculados a Reforma Agrária. Ainda acredita-se, que esse estudo e as reflexões que dele desdobrarão poderão servir de referência para outros Programas e instituições que trabalham com a EJA.

A pesquisa não acarretará custos aos participantes. A identificação dos participantes será mantida em sigilo, bem como, os mesmos podem recusar o consentimento ou retirá-lo mediante contato com a pesquisadora principal por meio dos seguintes telefones e endereço eletrônico: (48) 32696810- (48) 99324542 ou no e-mail: [leyliab@hotmail.com](mailto:leyliab@hotmail.com)

Florianópolis, 20 de agosto de 2009

\_\_\_\_\_Assinatura



**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Centro de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, Educador, responsável pela turma que foi alfabetizada pelo Método de Alfabetização “Sim, eu posso” na turma de Educação de Jovens e Adultos(EJA) do assentamento São José no Município de Campos Novos, concordo em participar da pesquisa intitulada “ O Letramento no Método Sim, eu posso”, desenvolvida pela pesquisadora Leyli Abdala Pires Boemer, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSC, sob a orientação da Prfa. Dra. Valeska Nahas Guimarães.

O objetivo principal dessa pesquisa é Verificar se o método “Sim, eu posso” permite a passagem da alfabetização para o letramento visando contribuir com o MST para a reflexão construção de uma educação “para além do capital”.

Os instrumentos de coleta de informações, no período compreendido entre setembro e outubro de 2009, serão os seguintes: a) Entrevistas individuais e coletiva; b) Depoimentos individuais; c) Anotações por escrito das observações feitas durante a pesquisa; d) Análise documental: documentos oficiais, caderno do monitor/educador, cartilha do aluno/educando, relatórios, entre outros; e) Fotografias, gravações em áudio e vídeo.

Espera-se, com o resultado dessa pesquisa, chamar a atenção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST e a comunidade acadêmica da Ciência da Educação visando estabelecer diálogo acerca do fenômeno pesquisado, apontando alguns indicativos que possam contribuir com a Alfabetização de Jovens e Adultos, em especial àqueles vinculados a Reforma Agrária. Ainda acredita-se, que esse estudo e as reflexões que dele desdobrarão poderão servir de referência para outros Programas e instituições que trabalham com a EJA.

A pesquisa não acarretará custos aos participantes. A identificação dos participantes será mantida em sigilo, bem como, os mesmos podem recusar o consentimento ou retirá-lo mediante contato com a pesquisadora principal por meio dos seguintes telefones e endereço eletrônico: (48) 32696810- (48) 99324542 ou no e-mail: [leyliab@hotmail.com](mailto:leyliab@hotmail.com)

Florianópolis, 20 de agosto de 2009

\_\_\_\_\_  
Assinatura




**Apêndice F – Declaração de responsabilidade da pesquisadora****DECLARAÇÃO (pesquisador/a responsável)**

Declaro que no desenvolvimento do projeto de pesquisa **O Letramento no Método Sim Eu Posso no Contexto do MST**, cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Declaro, ainda, que não há conflitos de interesses entre o/a (os/as) pesquisador/a (es/as) e participantes da pesquisa. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto em questão.

Florianópolis 20 /08/2009

  
Prof. Dra. Valeska Nahas Guimarães

(Pesquisador/a Responsável/Orientador/a)

  
Mestranda Leyli Abdala Pires Boemer

(Pesquisador/a Principal/Orientando/a)



## **ANEXOS**

## Anexo A - Associações de consoantes presentes no Manual

r-R	o número 7
f-F	o número 8
m-M	o número 9
c-C	o número 10
p-P	o número 11
t-T	o número 12
v-V	o número 13
s-S	o número 14
n-N	o número 15
g-G	o número 16
q-Q	o número 17
d-D	o número 18
b-B	o número 19
h-H	o número 20
j-J	o número 21
z-Z	o número 22
x-X	o número 23














Nas últimas páginas da Cartilha, aparecem alguns **dígrafos** – **rr, nh, ch, lh, ss, gu** (em gue) –, **encontros consonantais** – **tr, br, cr, dr, bl, cl, fl, pl, tl, fr, pr**, o uso do **ç** e do **til (ão)**.

No centro da última página, foi colocado um quadro com todo o alfabeto, com o objetivo de que os participantes o utilizem para realizar com mais facilidade e rapidez os exercícios de preencher lacunas.

Como a Cartilha é pequena, não contém todas as frases de exemplos e atividades que o alfabetizando deve realizar, razão por que é imprescindível que ele assista sempre às aulas televisivas.


As tarefas preparadas para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras também não estão na

## Anexo B – Folhas de exercícios da cartilha dos educandos

<p>1 - a - A</p>  <p>casa<sub>1</sub></p>	<p>2 - e - E</p>  <p>beijo<sub>2</sub></p>	<p>3 - i - I</p>  <p>família<sub>3 3 1</sub></p>	<p>4 - o - O</p>  <p>Sol<sub>4</sub></p>	<p>5 - u - U</p>  <p>Luq<sub>5 1</sub></p>
 <p>Uma casa latino-americana</p> 	 <p>Uma casa latino-americana</p>	<p>1 a - A</p> <p>2 e - E</p> <p>3 i - I</p> <p>4 o - O</p> <p>5 u - U</p>	 <p>m _ c _ s _ l _ t _ n _ _ m _ r _ c _ n _</p>	
 <p>caso o o a a A A</p>	 <p>Uma casa</p>		 <p>escola</p>	 <p>escola e o o a a</p>



Anexo C – Controle de avaliação e assistência em sala de aula

Programa Nacional de Alfabetização "Município Robinson" 

Nº	ASPECTO A AVALIAR	E	M	B	S	D
1	Compare com antecedência a sessão de classe					
2	Cumpra com o horário programado para cada sessão					
3	Verifique se todos os participantes compareceram às aulas					
4	Verifique se cada participante trouxe materiais (cartão, lápis, caderno)					
5	Lleve cuidado de estrutura de los números y las letras previas					
6	Realize o planejamento de atividades (folha de observação)					
7	Motive o início de la sesión de clase					
8	Realize la proyección motivada de las ideas en su brevedad					
9	Realize algunas partes de la carta de valores a socializar					
10	Facilite la realización de algunas actividades					
11	Corrija la pronunciación de los participantes					
12	Utilize el plianim para señalar la forma correcta de escribir los números, las letras y palabras					
13	Propicie la lectura y la escucha de cada participante					
14	Facilite la comprensión de la lectura y escritura					
15	Realice la realización de los números y las letras con entusiasmo y estimule con preguntas al aprendizaje de los participantes					
16	Atienda con interés las preguntas y opiniones de los participantes					
17	Propicie la participación de todos los participantes					
18	Propicie la participación al dialogo					
19	Una participación al momento con tempo de voz					
20	Realice las actividades positivas (participación, motivado, correcta escucha y participación)					
21	Realice las actividades positivas, como: Muy bien hecho, eso es, Te felicito.					
22	Evalue el progreso de los participantes					
23	Reúna y cierre la sesión de clase					
24	Asigne tareas para la siguiente sesión					
25	Reserve el tiempo de cada fase (considerando la logística)					
26	Registre diariamente las actividades de aprendizaje observadas en el desarrollo de cada sesión e objeto de competencias					
27	Realice actividades e los períodos con reinicias					
28	Dirija la información sobre los recursos administrativos (registro de asistencia, evaluación, clasificación de los participantes, casos personales)					

OBSERVAÇÕES:

RECOMENDAÇÕES:

Legenda:  
 E: Excelente  
 B: Bom  
 M: Médio  
 S: Suficiente  
 D: Deficiente

VOLUNTARIO ALFABETIZADOR \_\_\_\_\_ SUPERVISOR \_\_\_\_\_

COORDINADOR \_\_\_\_\_



## Anexo D - Datos estadísticos do resultado da aplicación do método no Haití e Venezuela

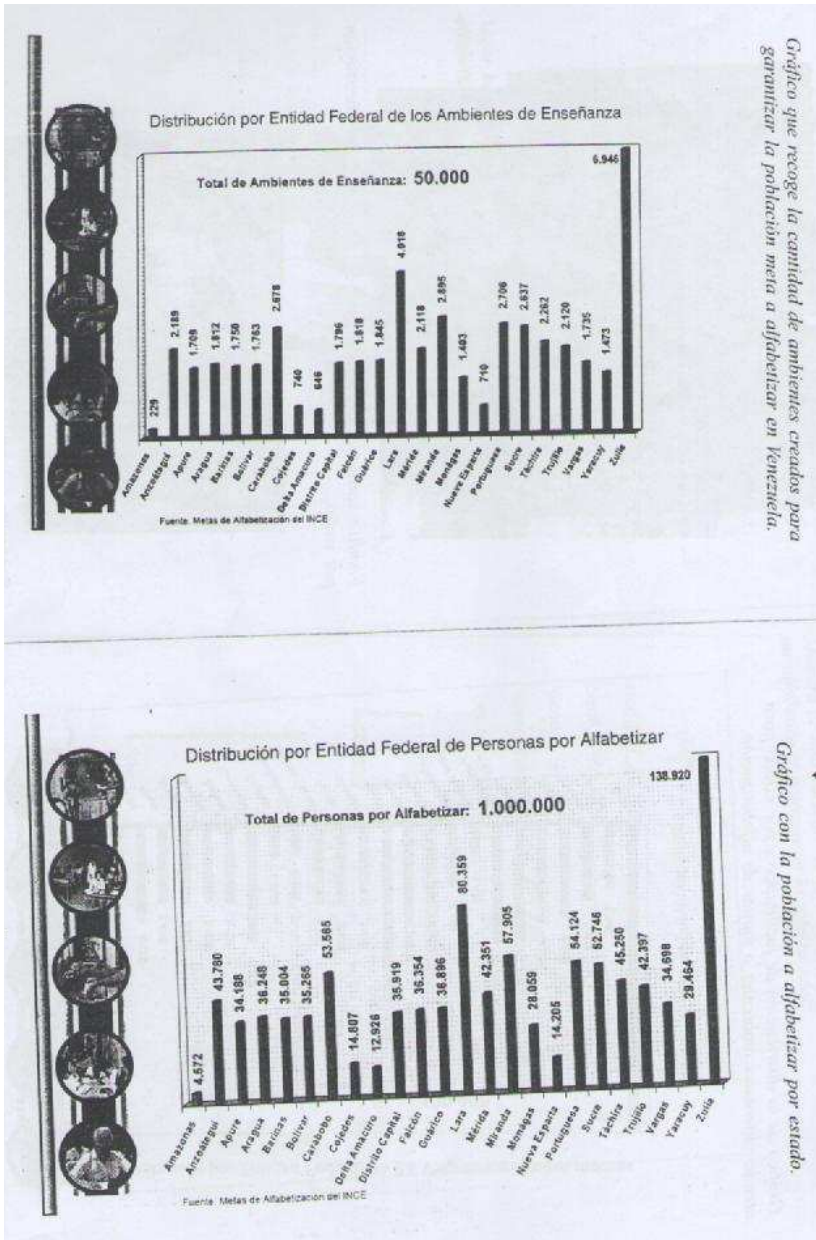
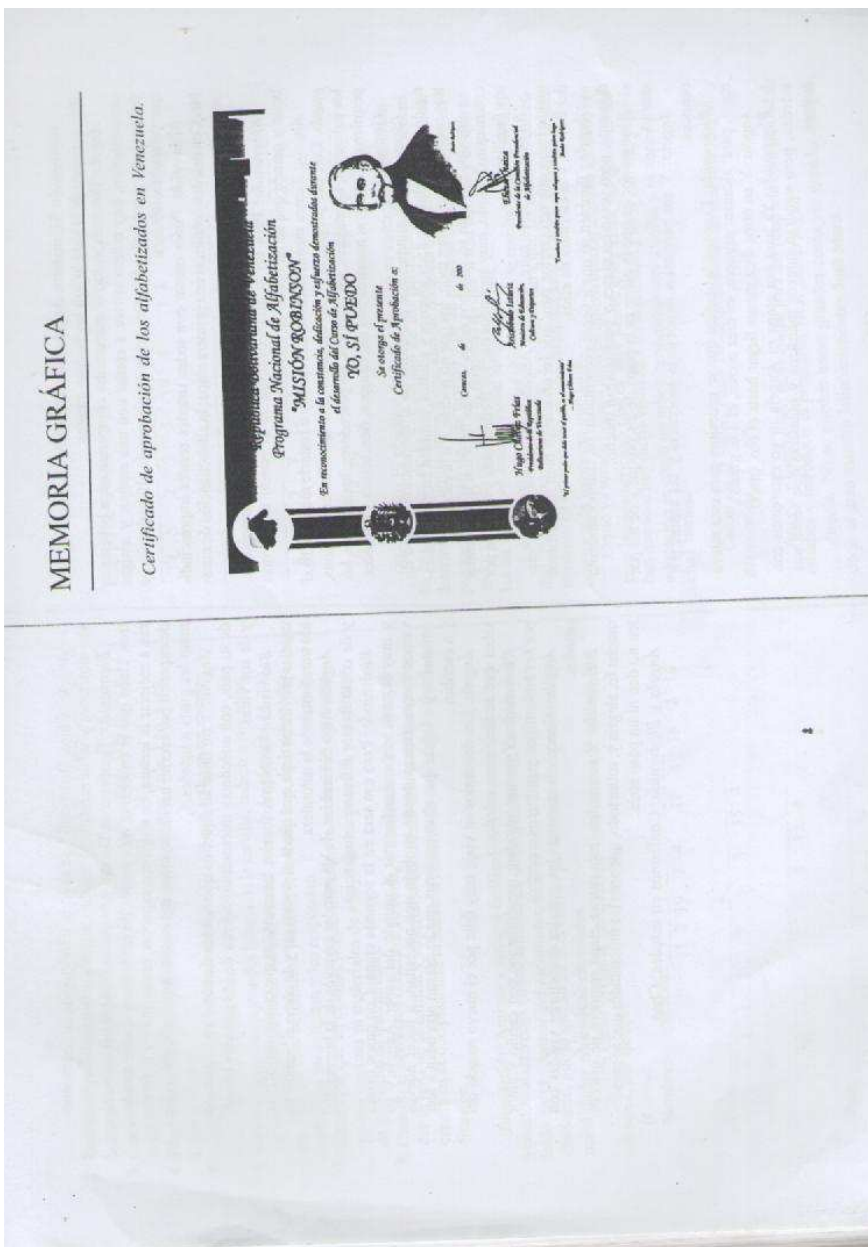


Gráfico que recoge la cantidad de ambientes creados para garantizar la población meta a alfabetizar en Venezuela.

Gráfico con la población a alfabetizar por estado.




### Anexo E – Certificado de conclusión do curso



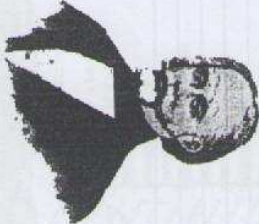
# Anexo F – Instrumento de supervisión docente

*Documento utilizado para la supervisión.*

Programa Nacional de Alfabetización "Misión Robinson"



**INSTRUMENTO DE SUPERVISIÓN DOCENTE  
APLICADO A LOS VOLUNTARIOS DEL  
PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN  
"MISIÓN ROBINSON"**



Venezuela 2005

---

Programa Nacional de Alfabetización "Misión Robinson"

**INSTRUMENTO DE SUPERVISIÓN DOCENTE APLICADO A LOS VOLUNTARIOS DEL  
PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN MISIÓN ROBINSON**

**DATOS DEL SUPERVISOR**

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_ C.I.: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_ Hora de llegada: \_\_\_\_\_ Hora de salida: \_\_\_\_\_

**DATOS DEL FACILITADOR**

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_ N° de C.I.: \_\_\_\_\_

**DATOS DEL CURSO**

Semana N°: \_\_\_\_\_ Horario: \_\_\_\_\_ Clase No.: \_\_\_\_\_  
 Horas acumuladas: \_\_\_\_\_ Participantes inscritos: \_\_\_\_\_ Presentes: \_\_\_\_\_

**UBICACION AMBIENTE DE ENSEÑANZA**

Institución, Organizador, Particular: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_  
 Parroquia: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
 Ciudad: \_\_\_\_\_

**DOTACION AMBIENTE DE ENSEÑANZA**

T.V. (Serial): \_\_\_\_\_ VHS (Serial): \_\_\_\_\_ Video N°: \_\_\_\_\_  
 Papeles: \_\_\_\_\_ Mapas: \_\_\_\_\_ Síntesis: \_\_\_\_\_ Planchas: \_\_\_\_\_

## Anexo G – Ficha de avaliação

**PROJETO: SIM EU POSSO.**

**CONTROLE DE AVALIAÇÃO E ASSISTÊNCIA AS SALAS DE AULAS**

ESTADO: \_\_\_\_\_ MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_ PUNTO: \_\_\_\_\_

MONITORIA: \_\_\_\_\_


N	Nome completo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	C
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
Subtotal ausente																						
Subtotal presente																						
% de Assistência por dia																						

Assistência       Não avança       Ausência  
 Avança       Conte avaliativo       Avaliação final



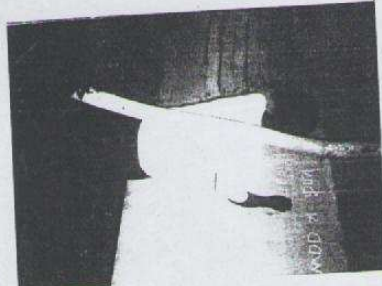
Anexo I - Ficha de avaliação final de um educando

Mujer haitiana de la tercera edad que recibe las clases de alfabetización por radio.



Muestra de una parte del ejercicio de evaluación final aplicado a un alfabetizado haitiano de la tercera edad.

En Haití una joven demuestra que aprendió a leer y escribir.



Egrésis evohayasyon final


Non Alfa LUI JERA

Syoti KWAKOU H

Gason

Adès BRETRINE SITE A18

Dal.12. Jan. 2000



L'osantè se pi gwò richès,  
 Se la w pa moid ou ka apresye lavi a.  
 Pou youn moun ap'ann lèk li an sante,  
 Pou youn moun travay byen lèk li an sante w.  
 Pis ou konnen, pis w ap ka poteje sante w.  
 Konsonans se richès,  
 L'osantè se richès,  
 Fè tou sa ki nesèse pou poteje sante w ok  
 sante l'annè w.



**Anexo J – Registro das aulas do Educador José**

3º M. ~~consolidação~~ ~~letras~~ ~~idênticas~~  
 palavras fase ~~letras~~ ~~idênticas~~

exemplo: A mulher trabalha no campo  
 3 5627 712161 4 19 4

~~mulher~~ mulher  
 mu-ther  
 m

ma-me-mi-mo-mu  
 am-em-im-om-um

amor, mil mistura  
 Maria ama o oncenário

Etapas da leitura e da escrita

1º Adestramento # aulas  
 10

1-5 Familiarização

Características

atº 0-30 { 6-10 } estudo  
 a e k 0 1 2 3 4 5 dos vogais

2º Inicio da leitura e da escrita  
 39 aulas - Total  
 11-36 (20 aulas) - consoantes - K V  
 37-59 (19 aulas) - Dígrafos e exemplos  
 e de consoantes  
 e

3º Consolidação 15 aulas  
 11 consolidar as letras  
 estudadas

4. Elaboração de textos e canções

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

5° Aula

uma casa Latino-americana

casa

ca-sa

a a

1 0 1

a a

1° Vida 5° gato2° Ang6° Angela3° America7° Sala4° faca8° amor9° Antonio

10-11-2006

prof: Osvaldo

Vidio aulas

olhar e de  
olho e veja

Aula 3  
Números

pensar, falar e agir

≡ |||

≡ |||

∩ ∩ ∩

∩∩ ∩∩∩∩

∪∪∪∪ ∩∩∩∩

∪∪∪∪



Aula 13

P 8 F 1 2 4 5 6 8 0

ler e Lar

Eu gosto de futebol

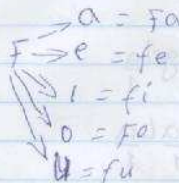
Futebol

fu-te-bol

fu

F

8

$$\frac{\text{Futebol}}{8 \ 5 \ 2 \ 4 \ 6}$$


$\frac{E}{2}$	$\frac{L}{6}$	$\frac{e}{2}$	$\frac{f}{8}$	$\frac{a}{1}$	$\frac{L}{6}$	$\frac{a}{1}$
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

$\frac{R}{7}$	$\frac{a}{1}$	$\frac{F}{8}$	$\frac{e}{1}$	$\frac{L}{26}$
---------------	---------------	---------------	---------------	----------------

$\frac{F}{8}$	$\frac{a}{1}$	$\frac{R}{7}$	$\frac{o}{4}$	$\frac{f}{8}$	$\frac{a}{1}$
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Final

Aula 13

ler e Lar

Eu gosto de Futebol

Futebol

Fu-te-bol

Fu

$\frac{F}{8}$

$\frac{Futebol}{85246}$

$\begin{matrix} \rightarrow a = fa \\ F \rightarrow e = fe \\ \searrow l = fl \\ \searrow o = fo \\ \searrow u = fu \end{matrix}$

$\frac{E}{2} \quad \frac{L}{6} \quad \frac{e}{2} \quad \frac{f}{8} \quad \frac{a}{1} \quad \frac{L}{6} \quad \frac{a}{1}$

$\frac{R}{7} \quad \frac{a}{1} \quad \frac{F}{8} \quad \frac{a}{1} \quad \frac{e}{2} \quad \frac{L}{6}$

$\frac{E}{8} \quad \frac{a}{1} \quad \frac{R}{7} \quad \frac{o}{4} \quad \frac{f}{8} \quad \frac{a}{1}$

Finala

Aula 14

1 2 3 4 5 6 7 8

Farol Fila rola feira

8	1	7	4	6
F	a	r	o	L
F	a	r	o	
	a	r	o	
	a	r		

	F	a	r	o	L
8	f	a	r	o	
	L	o			
6	R	a	f	a	L
7	F	a	L	a	r
8					

Léo , Fafá , Lola , Raul , Lili , Orfelha

Leia , Olais , Filó

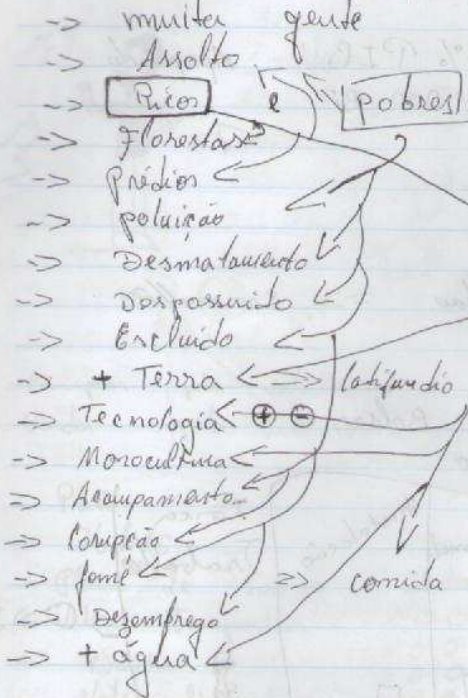
Sabado  
09/12/2006

# "Copacapo" Campos Uvaes

Formação

Que País é esse?

"Ricardo Velho"



"Economia"  
"Política"

ponto cego => no topo

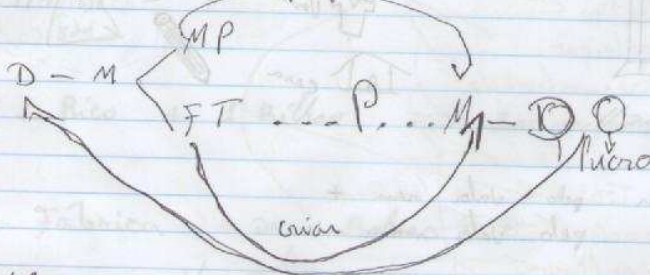
## \* Como o Rico fica Rico?

- Trabalhando
- Explorando
- Apropriando
- Pouco
- Senegação
- Esperteza
- Empreendedor
- Bom administrador
- inteligente
- Dom / comida
- tábia
- Criativo
- "Fe"
- Sem Escrupulos
- sorte



- ① M - M  
 ② M - D - M  
 ③ D - M - D

+ Valor e a capacidade de trabalho de o FT criar mais Valor do que seu proprio valor

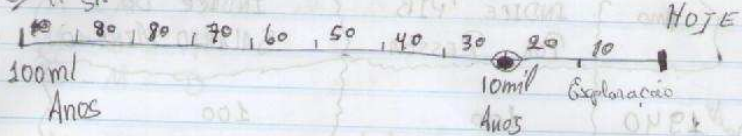


Capitalismo  
Teoria do Valor

Troca

M - M  
M - D mercadoria equivalente

ORIGEM  
Homo SAPIENS



"Produção da vida"  
de produção:  
Forças produtivas

Relações Sociais

- Natureza
- Trabalho
- Técnica

1. Superestrutura

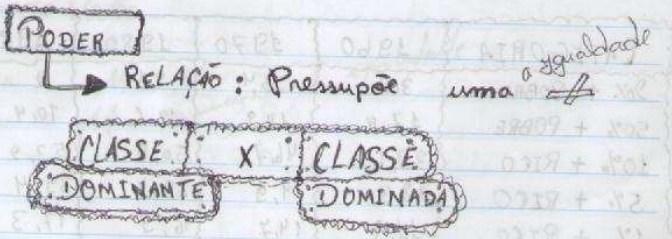
Decisões <sup>política</sup>      Jurídicas      Consciência social

Regras      Valores

Leis      Ideias

Moral

↑  
Estrutura econômica



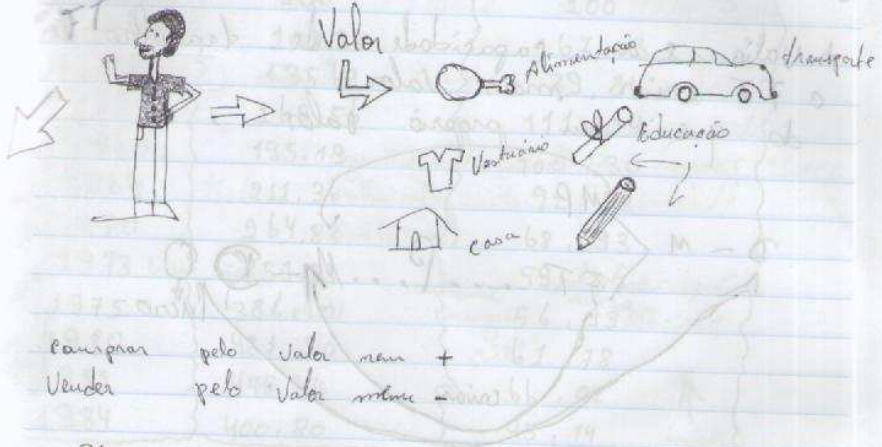
Estado: comitê executivo da Burguesia

Canha Poder

- o que temos a nosso favor
- Trabalho x Capital
- Materialia
- "Consciência" (?)
- Resistência (Teimoso)
- "Organização"
- Saberes

Contradições

Victor Estória da riqueza



- PLR
- 36 h/s
- Plano de saúde 20 Bolsas
- Vale - transportes 000000
- Creche 000000
- Vale - alimentação 000000
- Prefeitura 000000
- Área Lager
- Ginástica
- 1500,00
- P.C.S
- Rodizio

custo Brasil 1500,00  
 salário 1500,00  
 FT 3000,00

	Valor antigo	tempo
- Rodizio	300R	150 minutos
	700R	350 minutos
	1000R	500 minutos
	50R	25 minutos

50  
 + Valor 300 Trabalho  
 V Não pago





22.01.2007

aula 7 letra "e"

A mãe<sub>1</sub> e<sub>2</sub> lhe<sub>2</sub> dá<sub>1</sub> um<sub>1</sub> Beijo<sub>2</sub>  
e e

Léo<sub>1</sub> Ângela<sub>2</sub>

mesa<sub>2</sub> igreja<sub>2</sub> A<sub>1</sub> Evanista<sub>2</sub>, estudante<sub>2</sub>  
escola<sub>2</sub>

frase<sub>2</sub>  
beijo<sub>2</sub>

Peso<sub>2</sub>

Comer<sub>2</sub>

beber<sub>2</sub>

chover<sub>2</sub>

Vingar - fazer - teve - vela - novelo  
voto - povo - lavar - vapor - parvo

São José 201-01-2007  
 Aula 21 letra "V" Vaca

A vaca está ao sol. a = Va  
 vaca e = ve  
 va i = Vi  
 v o = vo  
 u = Vu

Va - ve - Vi - vo - Vu  
 ta - te - ti - to - tu

a v a a v e  
 $\frac{a}{4} \frac{v}{13} \frac{a}{4} \frac{a}{1} \frac{v}{13} \frac{e}{2}$   
 p o v o v a l e  
 $\frac{p}{11} \frac{o}{4} \frac{v}{13} \frac{o}{4} \frac{v}{13} \frac{a}{1} \frac{l}{6} \frac{e}{2}$

m o v e v v v i l a  
 $\frac{m}{9} \frac{o}{4} \frac{v}{13} \frac{e}{2} \frac{v}{7} \frac{v}{13} \frac{i}{3} \frac{l}{6} \frac{a}{1}$

Viúva come ovo.

Eu vivo em uma vila.

A du ve z

Virar - fava - teve - vela - móvel  
 voto - povo - cavar - vapor - favor

Aula 8

Letra "i"

Uma Família Latino Americana

Família

Fa-mi-lia  
mi

fã fe fi

mã mi ma

Isaura

Aparecido

Joana

Luis

Léo

Angela

Dejanira

Dejanira

São José 201-01-2007  
 Aula 21 letra "V" Vaca

A Vaca está ao sol. a = Va  
 Va-ca e = Ve  
 Va i = Vi  
 V=13 o = Vo  
 u = Vu

Va - ve - Vi - Vo - Vu  
 ta - te - ti - to - tu

a	V	a	a	V	e		
4	13	4	1	13	2		
P	O	V	O	V	a	L	e
11	4	13	4	13	1	6	2

M	O	V	e	V	V	i	L	a
9	4	13	2	7	13	3	6	1

viri come ovo.

Eu vivo em uma vila.

A ave voa

Virar - fave - teve - vela - móvel  
 voto - povo - cavar - vapor - favor



Aula 22 letra S = 14

O sol sai pelo leste.

sol sai pelo leste

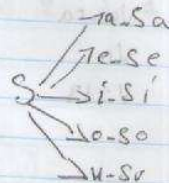
S

14

Sela seu

sim Silva

sitvo



A cela esta encunada -> quarto fechado  
sela do casalo

silva = selva

silvo = Assobio, apito es

menthas is

me-ninos os

us

Aula 23 Letra N: 15 02.02 - 2007

Isaura Luiz

311571

65315

Nina limpa a panela

pa-nela

ne  
n  
15