

# Elementos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Cuba

Sidneya Magaly Gaya\* e Waldir Rampinelli\*\*

## **Resumo:**

O presente artigo propõe pesquisar e compreender as políticas educacionais cubanas como de significativa capacidade e, desse modo potencial contribuição às proposições políticas públicas brasileiras, especialmente para a Educação de Jovens e Adultos. Considera para esta opção, tratar-se Cuba de um país que, como o Brasil constituiu-se em históricos de colonização, capitalismo dependente, formação católica, a localização no mesmo continente americano e, especialmente, a universalização da educação básica realizada em Cuba apesar das dificuldades decorrentes do bloqueio econômico contra esse país desde 1959 até o presente momento.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; alfabetização; políticas educacionais.

## Elements of Youth and Adult Education in Brazil and Cuba

### **Abstract:**

This article proposes researching and understanding Cuban educational policies as significantly capable and hence as potentially contributing to Brazilian public policy, especially with regard to youth and adult education. For this purpose, Cuba is considered, like Brazil, as a country with a colonial history, a dependent form of capitalism, a Catholic tradition, a location in the Americas, and, especially, a system of universal elementary education, which was achieved despite the economic embargo in place since 1959.

**Keywords:** youth and adult education; literacy; educational policies.

## Introdução

A intenção desta pesquisa, inicialmente deve-se ao fato da persistente problemática em torno das proposições e materializações das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, as quais apresentam muitas vezes

---

\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e membro do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos (EPEJA) dessa mesma Universidade, Florianópolis-SC, Brasil. End. eletrônico: sidneyamagaly@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2074-6144>

\*\* Doutor em Ciências Sociais. Professor titular do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil. End. eletrônico: rampinelliwaldir@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6338-189X>

condicionantes de precariedade, descontinuidade, negligências e desrespeito ao atendimento dessa modalidade educativa e das origens geopolíticas das opções efetuadas para resolução desta problemática.

A EJA é citada em todos os importantes documentos legais no Brasil, desde o processo de redemocratização: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. LDBEN/96, documentos legais<sup>1</sup> de Financiamentos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério aprovado em 1996 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e Valorização dos Profissionais da Educação (materializado pela Emenda Constitucional n.º. 53, em 19 de dezembro de 2006 e regulamentada pela Lei n.º. 11.494, de 20 de junho de 2007), DCNs e PCNs respectivamente Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, as quais contemplam a EJA e, mais recentemente, as Leis 13.415/17 e 13.632/18.

Contudo, os resultados empíricos apresentados acerca da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, publicizados pelos institutos de pesquisa da área dão conta de elevado número de analfabetos com 15 anos ou mais no Brasil até o presente momento.

Ao considerar as políticas públicas brasileiras articuladas dentro do processo de globalização; desde o modo como seguem os aparatos discursivos e as diretrizes dos organismos internacionais, como também, ao constatar que tais encaminhamentos influenciam os resultados das construções sociais de quadros de analfabetismo e alfabetismo funcional da população jovem e adulta no Brasil, deriva o questionamento acerca das origens geopolíticas das produções de políticas públicas para a EJA no Brasil e, suas possíveis intenções e implicações.

Os organismos multinacionais ditadores<sup>2</sup> das políticas públicas para o Brasil como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) ou o

---

<sup>1</sup> Além dos documentos legais em âmbito nacional, os quais, por razões econômicas ou culturais nem sempre têm sido cumpridos nos espaços educativos formais, há vasta produção de programas, projetos e outras políticas pontuais e descontínuas aplicadas aos sujeitos da EJA. Apesar de relevantes, tais documentos não serão analisados neste trabalho.

<sup>2</sup> Segundo François Chenais (2005), "Ditadura dos credores" a expressão designa as novas relações geopolíticas hierarquizadas em que os portadores do capital patrimonial contemporâneo com traços rentistas passam a ditar as condições simbólicas e materiais de vida às populações dos países devedores. Mais especificamente, na perspectiva do Sistema Mundo, os países periféricos (pobres) ao contraírem empréstimos dos países centrais (ricos), comprometem-se a obedecer e produzir internamente as determinações dos credores nos âmbitos político, econômico, cultural, produtivo, entre outros.

Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, são originários e atendem majoritariamente a interesses dos países centrais. Tais organismos orientam a aplicação de modelos (para nosso objeto de estudos no âmbito da EJA), inspirados nos parâmetros aplicados nos contextos sociais e históricos dos mesmos países centrais, ainda que com aporte de recursos econômicos decisivamente diferentes. Longe de indagar, neste artigo, as razões que levam às adoções de tais implementações nas políticas educacionais brasileiras, propomo-nos a refletir sobre a possibilidade de inspirar nossos modelos nos de um país mais próximo, com históricos parecidos (de colonização, capitalismo dependente, formação católica e localização no mesmo continente americano, por exemplo) e que tenha superado o analfabetismo, constituindo-se, portanto, um exemplo real e de sucesso a seguir.

Desse modo, define-se o objetivo principal deste artigo, de pesquisar e compreender as políticas educacionais cubanas como de significativa capacidade e, desse modo potencial contribuição às proposições políticas públicas brasileiras, especialmente para a EJA. Reforça nosso argumento considerar que as proposições educacionais e sociais cubanas resistiram ao conjunto de dificuldades que o país enfrentou com o embargo ilegal econômico sofrido por parte dos EUA desde a Revolução em 1959 (e que se estendem até o presente momento), a forçada adesão ao imperialismo soviético nos anos de 1970, e o drástico ajustamento produzido pelo fim da URSS nos anos de 1990 (Santos, 2009).

Importa citar ainda que no ano de 2006, o *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño* (IPLAC), cubano, recebeu da UNESCO o Prêmio de Alfabetização Rei Sejong, o *UNESCO King Sejong Literacy Prize*, em homenagem às suas ações alfabetizadoras bem sucedidas promovidas em três continentes. O que nos leva a indagar sobre o impacto destas ações no Brasil, os interesses despertados em nossos estudos e pesquisas especialmente no âmbito da EJA, área em que ainda temos muito a superar.

### **O interesse brasileiro sugerido por algumas pesquisas acadêmicas**

Para construir material de investigação no âmbito acadêmico, efetuamos a pesquisa nos bancos de dados da Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, apenas. Não se trata da produção do “estado do conhecimento” acerca do tema e sim de um ângulo para introduzir o diálogo entre as pesquisas acadêmicas com seus respectivos conhecimentos publicizados e o grave problema de manutenção de altos índices de analfabetismo e alfabetismo funcional entre jovens e adultos das classes populares no Brasil.

A desigualdade da distribuição dos conhecimentos escolares, iniciada a partir do processo de colonização no século XVI<sup>3</sup> tem mantido hierarquizações e desigualdades sociais, para as quais o acesso à alfabetização de qualidade; possibilitador de prosseguimento nos estudos e de apropriação e socialização dos conhecimentos simbólicos e materiais de nossa sociedade torna-se um condicionante de facilitação ou um interdição. Inicialmente, no Banco de dados da Scielo, as palavras (Educação de jovens e adultos) AND (Cuba), bem como (Educação de adultos) AND (Cuba) (Educação de jovens e adultos) AND (Yo si puedo); (Educação de adultos) AND (Yo si puedo); (Educação de adultos) AND (sim, eu posso); (Educação de jovens e adultos) AND (sim, eu posso) não encontraram resultado.

No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações selecionei as palavras chaves *Educação de Adultos*; “*Yo si puedo*” e obtive 586 resultados, dos quais, apenas duas pesquisas tratam da educação de adultos em Cuba.

A tese intitulada “Brasil alfabetizado e misión robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013”, defendida em 2015 por Jaira Coelho Moraes, apresentou estudo comparado entre dois programas de alfabetização de jovens e adultos iniciados em 2003: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), desenvolvido no Brasil, e a Misión Robinson, na Venezuela. A seleção da Venezuela deu-se por pertencer à América Latina, espaço geopolítico com altos índices de analfabetismo e alfabetismo funcional, e por ter sido esta nação considerada pela UNESCO território livre de analfabetismo em 2005, após a aplicação do método cubano. Ainda segundo a autora, “a análise destas políticas nos dois países em relação ao momento particular do capitalismo é objetivo principal, e em específico, buscou-se conhecer como se formam os alfabetizadores”. Sobre a pesquisa, de concepção dialética materialista, Moraes afirma:

[...] procuramos demonstrar a tese de que os dois projetos de governo para acabar com o analfabetismo, por estarem relacionados a um projeto societário, enfrentam as contradições do atual momento do capitalismo, de globalização neoliberal. E, com efeito, apresentam aspectos e elementos contraditórios na sua essência que reforçam e dão continuidade ao atual modelo social, econômico, político e cultural excludente que ainda vivemos. Nosso intuito com esta pesquisa é contribuir na

---

<sup>3</sup> De acordo com Aníbal Quijano, “Os dominadores europeus “ocidentais” e seus descendentes euro-norte-americanos são ainda [desde o século XVI], os principais beneficiários junto com a parte não europeia do mundo que, precisamente, não fora antes colônia europeia, principalmente o Japão. E, em cada caso, sobretudo suas classes dominantes. Os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas” (Quijano, 1992, p. 438).

formulação de políticas emancipatórias que se reflitam não somente na diminuição das taxas de analfabetismo, como também no nível de qualidade de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos. Neste sentido, a pesquisa comparativa é um bom instrumento para a avaliação e promoção do exercício da cidadania e o cumprimento da justiça social (Ibict, 2018).

A pesquisa de mestrado de 2009 de Marcus Vinicius de Mattos Alvarenga, intitulada “Puedo, ou não posso: prós e contras do método cubano de alfabetização na América Latina e Brasil” apresentou um estudo comparativo que buscou:

[...] verificar a legitimidade das afirmações que culminaram na Moção de Advertência, do VIII ENEJA, na qual o método cubano Yo, sí Puedo teve sua aplicação inviabilizada no Brasil devido à alegação de que ele apresentava-se diferente ou confrontante com os princípios e os procedimentos do Método Paulo Freire, que teria criado um legado de emancipação no país. Por meio de uma análise comparativa das proposições de ambos os métodos e de entrevistas com protagonistas de suas respectivas aplicações no território nacional, nos últimos anos, aprofunda-se a análise comparada, de modo a ratificar ou retificar convergências ou divergências, aproximações ou distanciamentos, semelhanças ou diferenças (Ibict, 2018).

Ao investigar a legitimidade da Moção de Advertência, Alvarenga afirma não haver ausência de investigações ou estudos que possam avaliar seu enfoque teórico e metodológico, assim como processos avaliativos, conceituações e categorizações sobre a alfabetização, especificidades e diferenciais da educação de adultos ou ainda meios de adaptações linguísticos ou socioculturais. Como ponto positivo, a UNESCO defende o método cubano como mais que um simples método de alfabetização, já que o mesmo engloba explícita e implicitamente “o enfoque conceitual da alfabetização, a aprendizagem, as competências para a vida diária e a mobilização social” (Alvarenga, 2009, p. 65).

Para a segunda busca, selecionamos as palavras “*Fidel Castro*” e *educação de adultos*, entre os 75 resultados apresentados, nenhum tratava efetivamente do tema.

Para a terceira busca, utilizamos as palavras: “*educação de jovens e adultos*”; “*Cuba*” e obtive 209 resultados, dentre os quais encontrei somente uma que tratasse do tema. A dissertação de mestrado de 2012 defendida por Lúcia Maria Leite da Silva na UNB, nomeada: “Brasil, Cuba e Finlândia: um diálogo entre práticas docentes pela excelência do letramento”, apresenta um estudo comparativo entre os sistemas educacionais do Brasil, de Cuba e da Finlândia, com ênfase nas séries iniciais e, afirma em seu resumo:

O foco da pesquisa consistiu em relacionar os processos interacionais em sala de aula à formação inicial do professor, pois um processo de ensino-aprendizagem eficiente pode ser reflexo da preparação recebida pelo docente para tornar-se titular em uma turma. O trabalho foi motivado pelos resultados apresentados pelos alunos finlandeses e brasileiros em avaliações aplicadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, e resultados obtidos pelos alunos cubanos e brasileiros em avaliações aplicadas nos países latino-americanos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO. Ao contrário dos alunos brasileiros, os discentes de Cuba e da Finlândia demonstraram possuir um maior nível de letramento quando submetidos a provas de larga escala. A pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, buscou reunir dados suficientes para responder a algumas questões que pudessem explicar os resultados. Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados instrumentos diversos, como a entrevista, as fotografias, a aplicação de questionários a alunos e professores, a observação e a filmagem de aulas nos três países, além da análise documental. A trajetória histórica de cada nação é abordada no trabalho, de forma sucinta, para situar o contexto em que algumas políticas públicas voltadas para a educação foram implementadas. Apesar de fatores históricos, econômicos e políticos estarem diretamente ligados ao bem sucedido sistema de ensino na Finlândia, percebeu-se que algumas medidas adotadas pelo país nórdico no que tange à política de formação de professores e à elaboração do currículo das séries iniciais convergem com práticas implantadas em Cuba, país cujo eixo econômico destoa dos demais participantes das provas do PISA. No Brasil, observou-se, contudo, um distanciamento de algumas práticas comuns ligadas à educação adotadas por Cuba e pela Finlândia e uma maior diversidade nos conteúdos e carga horária nos currículos do ensino básico e dos cursos de formação de professores (Ibict, 2018).

Na sequência da investigação configurando uma quarta busca, os termos “*sim, eu posso*” e *educação de adultos* apresentaram 37 resultados, dentre os quais apenas um referia-se ao tema; a dissertação de mestrado apresentada por Leyli Abdala Pires Boemer, na UFSC em 2015, intitulada: “O Letramento no método “Sim, eu posso” no contexto do MST em Santa Catarina”. Defendida em 2011, objetivou analisar as contribuições do referido método de alfabetização 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). Como objetivos específicos, buscou:

[...] 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” (Ibict, 2018).

A pesquisa qualitativa baseou-se no materialismo histórico dialético e considerou como eixos: letramento, educação totalizadora e correlação entre os princípios pedagógicos do MST, além do método cubano. Desse modo, analisou “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.” Concluiu “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” (Ibict, 2018).

As produções apresentadas, ao relacionar educação, contexto socioeconômico, modelo de sociedade e de seres humanos a gestar, formação de professores, teorias e práticas de alfabetização e letramento, certamente têm muito a contribuir para as superações destas dificuldades nos respectivos âmbitos da EJA no Brasil. Mesmo a crítica ainda presente e também mencionada de que o método “Yo si, Puedo” de alfabetização cubano dispõe-se a alfabetizar de forma rápida e, portanto, instrumental, pode ser melhor compreendido ao conhecer como se deu a universalização da alfabetização em Cuba, a partir e de acordo com a Revolução.

Neste sentido, vale historicizar e discutir como se deu tal processo educativo em Cuba, com poucos recursos, muita solidariedade, pouca experiência e muita consciência política.

### **A universalização da alfabetização em Cuba**

Segundo Pérez (1986), desde o século XVI, num contínuo processo de “exploração e vassalagem colonial e neocolonial”, em 1953, conforme o Censo Escolar havia em Cuba 1.032.849 analfabetos, quase um quarto da população, concentrada, sobretudo, entre os setores de desempregados e pobres nas cidades e nas zonas agrárias. Com a Revolução em janeiro de 1959, houve fuga para os EUA, de grande parte de cubanos escolarizados, detentores de privilégios sociais e concentração de renda na antiga Cuba de explorações e desigualdades. Segundo Werthein e Carnoy (1984), a perda de cubanos relativamente à ocupação e formação profissional, pode ser visibilizada na tabela 3:

**Tabela 1:** Perda de mão-de-obra empregável devido à saída de refugiados para os EUA, por ocupação entre os anos de 1959 e 1962.

Ocupação	População ativa em 1952	Refugiados registrados nos EUA	%
Advogados e Juizes	7.858	1.695	22
Profissionais liberais e técnicos	78.051	12.124	16
Gerentes e executivos	93.622	6.771	7
Pessoal de escritório e vendas	264.559	17.123	6
Trabalhadores domésticos, militares e policiais	160.406	4.801	3
Qualificados, semiquualificados e sem qualificação	526.168	11.301	2
Trabalhadores da agricultura e da pesca	807.514	1.539	0
<b>Total</b>	<b>1.938.228</b>	<b>1.539</b>	<b>3</b>

Fonte: reelaboração a partir de Fagen (1964, p. 391-392) apud Werthein e Carnoy (1984, p.49).

Também em relação ao nível de escolarização, a nação cubana sofreu significativa perda. O que demonstrava afinidade por parte das elites escolarizadas e ocupantes dos melhores quadros profissionais com as condições de concentração de renda e decorrentes interdições ou dificultamentos de acesso ao atendimento educacional em que permaneciam a maior parte da população, conforme se observa na Tabela 3.

**Tabela 2:** Perda de mão-de-obra empregável devido à saída de refugiados para os EUA, por ocupação entre os anos de 1959 e 1963.

Nível de Escolaridade	Refugiados registrados nos EUA	Estimativa do total em Cuba%
Até 3ª série	2.300	0
4ª a 11ª série	35.600	3
12ª série até 3 anos de Universidade	14.100	17
Quatro anos ou mais de Universidade	7.700	38
<b>Total</b>	<b>59.700</b>	<b>2</b>

Fonte: reelaboração a partir de Jolly (1971, p. 216) apud Werthein; Carnoy (1984, p.49 e 50).

A emergência de formação de conscientização política e de formação produtiva (principalmente por conta de que Cuba antes da Revolução dependia inteiramente dos EUA e precisava com urgência construir alternativas a este modelo) demandava ações imediatas da chamada erradicação do analfabetismo. Nesse contexto desenvolveu-se a proposição alfabetizadora, ainda que instrumentalizadora, mas, que num contexto posterior pode e deve ser substituída por processos de desenvolvimento e complexificação de apropriações, construções, críticas e transformações dos saberes socializados, os quais apenas podem dar-se com e entre sujeitos alfabetizados. Sobre escolarização e instrumentalização, Boemar (2015) orienta com base em Saviani que “a capacidade de problematizar o mundo requer a posse de certos instrumentos”. Assim:

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 *apud* Boemar, 2015, p. 48).

O processo inicial de alfabetização, com a devida apropriação de instrumentos para tal, só faz sentido quando contemplado dentro de um processo maior de escolarização, alfabetização processual realizada em níveis cada vez mais complexos e abrangentes. Processo este que tem se efetuado em Cuba desde a universalização da alfabetização.

Já no Brasil, os níveis de analfabetismo e alfabetismo funcionais mantêm-se muito altos e atrelados aos grupos e sujeitos historicamente oprimidos e explorados desde os processos de colonialidade e, tanto as legislações vigentes, quanto os programas realizados não têm sido capazes de modificar este ciclo vicioso. Para melhor embasar esta discussão, vale recorrer às concepções dos níveis de analfabetização/alfabetização, de acordo com o Instituto brasileiro responsável por estas definições.

Instituto Paulo Montenegro, o INAF<sup>4</sup> é considera analfabeto o sujeito que não consegue “realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e

---

<sup>4</sup> Entre 2000 e 2015, o Instituto atuou como Organização sem Fins Lucrativos em “parceria com a ONG Ação Educativa, 9 edições do Indicador de Alfabetismo Funcional, reafirmando seu papel como provedor de informações qualificadas sobre o campo educacional, capazes de fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura” até que em 2016, passou a ser apoiado diretamente pela família Montenegro (INAF, 2018).

frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.)”. Já o analfabeto rudimentar; desenvolveu a capacidade de encontrar informações explícitas “em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica”. Quanto aos funcionalmente alfabetizados, o Instituto classifica em 3 níveis: elementar, intermediário e proficiente.

O nível elementar ou daqueles que estão funcionalmente alfabetizados, requer capacidade de ler e interpretar textos de média extensão, encontrar informações ainda que com auxílio de pequenas inferências, solucionar problemas que envolvam “operações na ordem dos milhares”, além de solucionar problemas que envolvam sequências simples de operações e compreender gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. As limitações, neste caso, mostram-se “quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações”. Intermediário é o nível que identifica indivíduos aptos a resolver problemas que envolvam “percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução”. Tais sujeitos “interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto”. Por fim, a categoria proficiente, institui sujeitos “cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais”. Tais pessoas leem, interpretam e produzem textos mais complexos, analisam e relacionam suas partes, “comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções” (INAF, 2018).

Os dados apresentados pelo relatório do IBGE em 2016 dão conta de algumas informações importantes sobre os quadros de analfabetismo/alfabetização no Brasil e no mundo. Segundo os dados apresentado, entre 43 países membros da ECDE, o Brasil ocupa a 37ª posição em relação à conclusão do Ensino Médio entre a população de 25 a 64 anos. Já os dados de 2017 informam que 11,5 milhões com mais de 15 anos de idade são analfabetas. Sobre o analfabetismo funcional, o Instituto Paulo Montenegro apresenta por meio de suas pesquisas que 29% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais. Deste total, 8% são analfabetos absolutos (não conseguem ler palavras e frases) e outros 21% estão no nível considerado rudimentar (não localizam informações em um calendário, por exemplo) (INAF, 2018).

**Tabela 3:** Percentual da população brasileira por níveis de alfabetização.

	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011	2015	2018
<b>Analfabeto</b>	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
<b>Rudimentar</b>	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
<b>Elementar</b>	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
<b>Intermediário</b>	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
<b>Proficiente</b>	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Analfabeto Funcional</b>	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
	<b>61%</b>	<b>61%</b>	<b>63%</b>	<b>63%</b>	<b>66%</b>	<b>73%</b>	<b>73%</b>	<b>73%</b>	<b>71%</b>
Funcionalmente Alfabetizados									

Fonte: Inaf 2001-2018

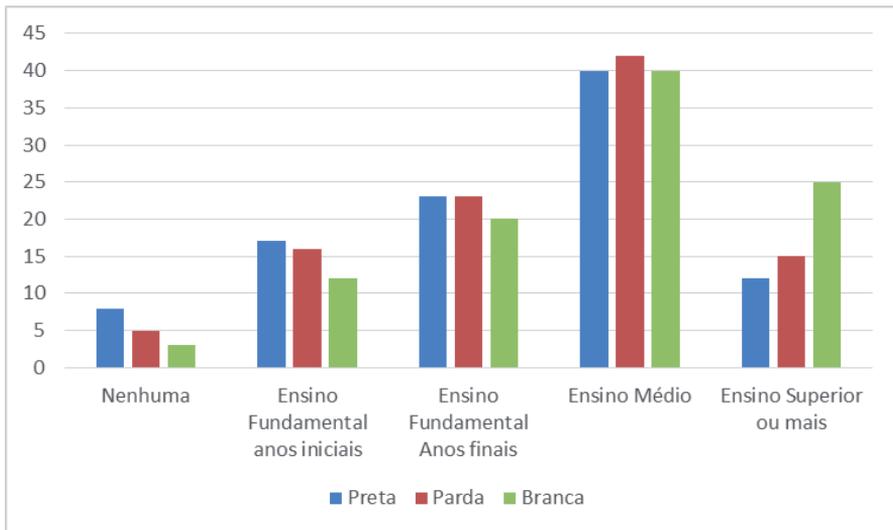
A gravidade desta condição representada é denunciada por várias perspectivas das quais se possa observá-la. A permanência dos mesmos grupos, localizados desde o período colonial em condição de privação de direitos humanos e sociais, por meio de tecnologias que se vão atualizando e complexificando para atender à mesma lógica de hierarquização, exploração e opressão dos mesmos sujeitos e grupos sobre os demais. Ou seja, permanecem as formas de subalternização dos países centrais sobre, no nosso caso, a América Latina e, internamente de elites de nosso país sobre grupos de populações negras e descendentes; de famílias pobres e muito pobres; sem histórico de escolarização; da população rural; indígenas e seus descendentes; bem como de identidades religiosas ou de gênero que não sejam aceitas pelos princípios eugenistas.

Nem mesmo, durante a redemocratização brasileira, com a universalização da escolarização básica, na década de 1990, a realidade foi alterada. Pode-se depreender um silêncio consensual, de uma maioria hegemonicamente formada, a consentir que a culpa talvez seja das famílias e das crianças quando não conseguem apropriar-se dos conhecimentos escolares. Vozes dissonantes, como o próprio INAF e outros sujeitos, grupos, instituições denunciam uma realidade social e econômica de construção e reprodução de injustiças e condenações sociais, contra a qual, políticas públicas permanentes, sólidas, bem embasadas e financiadas poderiam fazer frente.

A tabela abaixo apresenta os níveis de escolarização por cor de pele em 2018, os quais, apesar da aplicação de políticas afirmativas<sup>5</sup> desde 2012, permanecem comprovando a escolarização com práticas de inclusão excludente ou de exclusão branda em nosso país.

<sup>5</sup> Segundo o MEC, a Lei número 12.711/2012, assegurou a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (Brasil, 2012).

**Tabela 4:** Relação entre cor de pele e nível de escolarização no Brasil em 2018



Fonte: Inaf 2001-2018

A tabela a seguir exemplifica a mesma perspectiva, em relação aos níveis de alfabetização e analfabetização de nossa população. Importa salientar que outros indicadores de racismo, como localização periférica; no campo ou nas periferias urbanas, identidades religiosas que não as de matriz católica ou protestante, identidade de gênero, além das polarizações homem/mulher, minorias étnicas, por exemplo, não serão representadas aqui, mas, os indicadores do INEP, IBGE, OCDE, IPM, têm denunciado a exclusão destes grupos e sujeitos dos direitos de escolarização e alfabetização de qualidade e equidade.

**Tabela 5:** Distribuição da população por grupos de Alfabetismo e cor/raça (% por cor/raça)

	Base	Branca	Preta	Parda	Outras
<b>Base</b>	2002	630	390	871	111
<b>Analfabeto</b>	8%	4%	11%	7%	25%
<b>Rudimentar</b>	22%	19%	24%	23%	11%
<b>Elementar</b>	34%	32%	34%	37%	31%
<b>Intermediário</b>	25%	27%	25%	23%	20%
<b>Proficiente</b>	12%	18%	6%	10%	4%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Analfabeto Funcional</b>	29%	23%	35%	30%	46%
<b>Funcionalmente Alfabetizados</b>	71%	71%	65%	70%	54%

Fonte: Inaf, 2018.

Apesar de ser posicionado em 2018 como a nona economia mundial, o Brasil mantém os índices de desigualdade, negação, privação e atendimento precário de direitos sociais e humanos que seguem a mesma sequência de interesses e corpolíticas desde o século XVI.

Tais condicionantes sociais e históricos não são muito diferentes dos demais países que foram colonizados, sobretudo em nosso subcontinente sul e centroamericano, excetuando-se Cuba, com seu processo revolucionário iniciado a 26 de julho de 1958<sup>6</sup>, continuado com a reapropriação do país por parte dos cubanos e expropriação de riquezas e recursos estratégicos das mãos de estrangeiros; consolidado por meio da educação, distribuição de renda, industrialização e independência em relação aos EUA e, por fim a formação de uma nação soberana, que, ofertou e ainda oferta, apesar das dificuldades causadas pelo embargo ilegal, solidariedade aos outros povos e nações no mundo.

A universalização da alfabetização em Cuba deu-se logo após a tomada de poder em 1º de janeiro de 1959, pelos revolucionários. Como foi mencionado anteriormente, neste artigo, entre a população cubana, quase a quarta parte era analfabeta. Os mais escolarizados deixaram o país; os acordos comerciais e as possibilidades de importação, inclusive de recursos energéticos que eram feitos com os EUA foram interrompidos; havia necessidade urgente mão-de-obra especializada para operar os maquinários produtivos bem como de prestar socorro em relação aos prejuízos causados pelos confrontos armados recentemente terminados.

Contudo, foi considerado pelos revolucionários que a Campanha de Alfabetização era prioridade para conquistar um dos objetivos fundamentais para o novo modelo de sociedade: “proporcionar ao povo o domínio da ciência, da técnica e da cultura, ao povo todo, não a uma minoria privilegiada” (Perez, 1986, p. 16).

Antes mesmo da tomada do poder a nível nacional, os revolucionários trabalharam com alfabetização e conscientização nas zonas libertas em “Sierra Maestra, Sierra Cristal e no Escombray”. Entretanto, em março de 1959, foi construída no Ministério da Educação a Comissão Nacional de Alfabetização (que organizou a representatividade dos setores populares) para iniciar as atividades a partir das zonas mais periféricas de Cuba.

A Comissão organizou 4 setores de ação: Organização Técnica, Propaganda, Publicações e Finanças. Orientou e coletou a produção científica que respondeu sobre as condições de vida, vocabulários, aptidões e vocações dos novos alfa-

---

<sup>6</sup> Data aludida ao Movimento intitulado 26 de julho, quando do assalto ao quartel de Moncada, uma das primeiras ações radicais dos revolucionários.

betizando (inclusive aqueles com necessidades espaciais, para os quais providenciou-se metodologias especializadas também). A partir daí produziu os manuais e materiais didáticos coerentes com as contextualizações e demandas levantadas. Enquanto a equipe de propaganda encarregava-se da adesão de educadores e educandos por toda a nação, técnicos e professores preparavam brigadistas e alfabetizadores populares no Acampamento Nacional na Praia do Varadero e em seminários populares localizados em todos os recantos do país. “Cada brigada ou Unidade de Alfabetização teve seus próprios técnicos, formados por um pessoal profissional”, chamados de Assesores técnicos que os assesso-  
ravam permanentemente (Pérez, 1986, p. 18). Ainda, segundo Pérez, com apoio de “organizações políticas e de massa e de outros organismos estatais integrados no Conselho Nacional, os Conselhos Provinciais e Municipais de Alfabetização” fizeram o censo dos analfabetos e “recrutavam junto ao povo letrado o exército dos alfabetizadores populares”; em seguida, entraram em campo cem mil estudantes, integrando as brigadas Conrado Benitez, e, mais “13.016 brigadistas operários: *Pátria ou Morte*, mobilizados pela Central dos Trabalhadores de Cuba (CTC) e os sindicatos; 120.632 alfabetizadores populares e 34.772 professores como técnicos”. Esses educadores atuaram “nos lugares mais intrincados da Ilha, dormindo em barracas ou no solo, atravessando pântanos, trabalhando a terra junto ao camponês, fazendo carvão com os carvoeiros ou ensinando com os pescadores em seus barcos durante a travessia” (Pérez, 1986, p. 18, 19).

Pérez relata ainda que professores de outros países da América Latina cooperaram na Campanha. Enquanto nas zonas rurais os camponeses abrigaram os brigadistas, nas zonas urbanas as escolas e acampamentos serviam de base. Os trabalhadores recebiam instalações, alimentos e auxílio financeiro para compensar o tempo em que ficavam sem trabalhar para poder estudar.

A partir do sucesso da Campanha, a Revolução promoveu reformas educacionais que priorizaram fundamentalmente a educação de adultos. Os programas tinham como bases ideológicas, segundo Werthein; Carnoy (1984, p.58):

Em primeiro lugar, eram parte de uma transformação completa no desenvolvimento ideológico: das limitações pré-revolucionárias, baseadas nos frutos do desenvolvimento obtido por uma pequena classe média e alta, para a estratégia pós-revolucionária, que consistia em estender esse processo de crescimento a toda a população. Em segundo lugar, baseavam-se na ideia de utilizar a educação adulta para transformar os valores cubanos (ideologia) em todos os níveis sociais, de maneira a se ajustarem às novas relações de produção.

Tais reformas, também intencionaram e conseguiram eliminar o isolamento em que viviam camponeses e trabalhadores analfabetos em relação ao desenvolvimento econômico contemporâneo. Desse modo, a universalização da instrução

primária e secundária correspondia aos objetivos de desenvolvimento econômico e, à Campanha Nacional de Alfabetização de 1959, seguiram-se a Campanha de Alfabetização de 1961 e a educação para adultos após a alfabetização, destinada especialmente para mulheres, camponeses, trabalhadores e desempregados urbanos (pobres).

No ano de 1961, o governo revolucionário mobilizou, conclamando o princípio da solidariedade, toda a população durante 8 meses (todas as escolas fecharam entre os meses de abril e dezembro daquele ano para apoiarem a Campanha) toda a população cubana para colaborar com o Ano da Educação e baixou o índice para 3,9% de analfabetos, por sinal, o mais baixo da América Latina. Assim, contou com delegações de todos os grupos e organizações revolucionárias e foi presidida diretamente pelo ministro da educação.

Com aproximadamente três alunos para cada professor, os temas de estudos tratavam de temas relevantes para o povo cubano, por exemplo, 1960 foi o ano da Reforma Agrária, assim, no material didático, a maioria das lições discutiam formas de dirigir as cooperativas, de lidar com a terra. Contudo, embora o projeto tenha sido recebido com entusiasmo, algumas dificuldades ocorreram: o ciclo de alfabetização que por vezes não se limitava temporalmente aos 8 meses; o fato de alguns cubanos, por vergonha, esconderem que não estavam alfabetizados; e, sobretudo a falta de recursos financeiros para tão grande tarefa. Segundo Dahlman (1973 *apud* Werthein; Carnoy, 1984, p. 84):

A campanha atingiu seus dois objetivos justamente graças aos esforços totais envolvidos. Além de ensinar a maioria dos analfabetos a ler e escrever, atingiu o outro objetivo importante do governo. As pessoas de diferentes classes e origens sociais reuniram-se para aprender umas com as outras e para obter uma compreensão melhor de si mesmas, da Revolução e de seus objetivos.

Na Pérola das Antilhas, pós-revolucionária educação e reforma social e econômica caminharam juntas e em diálogo. A própria Campanha de 1962 foi integrante da redistribuição de recursos econômicos do país. Oportunizou direitos humanos, sociais e políticos às camadas mais pobres da população, já que ao realizar a ação educativa, questões de saúde, trabalho, moradia, por exemplo, também eram problematizadas, visibilizadas e encaminhadas para resolução. Ou seja, integrou socialmente as camadas sociais cubanas e constituiu um protótipo de nação, com valores de solidariedade, onde, anteriormente à Revolução, durante séculos de colonialismo e capitalismo dependente, havia exclusão, competição, opressão e exploração.

## Algumas conclusões

Ainda que pouco numerosas, as pesquisas apresentadas abordaram as ações cubanas sobre a educação de jovens e adultos com rigorosidade científica, respeito à complexidade econômica, social e cultural dos contextos analisados e, por conseguinte, grandes contribuições para o aprimoramento da oferta, sobretudo, das políticas públicas para a EJA no Brasil.

Consideramos para interpretar o pouco conhecimento no Brasil do que acontece em Cuba, de fundamental importância as fortes tendências da maioria das pesquisas brasileiras, bem como a produção e socialização de informações consistirem em supervalorizar estudos eurocêntricos, ou do que ocorre nos países ricos. Entendo que não se trata de característica apenas do campo acadêmico, mas, de toda uma construção social que se fundamenta e consolida ininterrupta e cumulativamente desde o século XVI com o início da colonização por parte dos países da Europa Ocidental, até os dias atuais. A colonialidade<sup>7</sup> iniciada com estratégias de expropriação e exploração de terras recursos naturais, genocídios humanos, bem como do aprimoramento do poder militar e das tecnologias de controle por parte dos países colonizadores iniciadas só foi possível graças o aparato de deslegitimação dos referenciais epistemológicos, tecnológicos, espirituais e filosóficos latino-americanas e da construção de enunciados racistas para legitimar as práticas colonialistas.

A pouca atenção dada ao sucesso educacional cubano atende, tanto a perspectivas eurocêntricas, quanto de obediência dada a organismos internacionais como a OCDE, o BM, o FMI e suas imposições de agendas e produções discursivas. Entretanto, é constatado que tal obediência e contribuição à constituição geopolítica conforme está dada não tem respeitado e nem ofertado possibilidades de resoluções aos reais problemas educacionais brasileiros, neste caso, relativamente à EJA. Cabe-nos assim, investigar os caminhos teóricos e metodológicos que temos percorrido na intenção de ofertarmos condições de superação do analfabetismo e alfabetização funcional para nossos jovens e adultos, constitutivos da EJA.

## Referências

ALVARENGA, Marcus V de Mattos. *Puedo ou não posso: Prós e contras o método cubano de alfabetização na América Latina e Brasil*, Universidade Nove de Julho, São Paulo: 2009.

---

<sup>7</sup> A colonialidade é um conceito introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos [...] nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada" (Mignolo, 2017).

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 02 Out. 2018.
- CHESNAIS, François. O Capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: *A finança mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35-67.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB*. Brasília: Câmara dos Deputados. 2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pec-015-15-torna-permanente-o-fundeb-educacao/documentos/audiencias-publicas/FinanciamentoEBCarlosRobertoJamilCury.pdf>. Acesso em 02 Out. 2018.
- DAHLMAN, Carl J. *The Nationwide Learning System of Cuba*. Woodrow Wilson School, Princetown University, julho de 1973.
- FAGEN, Richard. *The transformation of the political culture in Cuba*. Stanford, California: Stanford University Press, 1964.
- INAF. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em <http://www.ipm.org.br/inaf>. Acesso em 04 out. 2018.
- JOLLY, Richard. Contrasts in Cuban and African educational strategies. In: *Education and Nation Building in the third world*. Nova Iorque: Barnes and Nobel, 1971.
- MIGNOLO, Walter. MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: O lado mais escuro da Modernidade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 2017, vol.32, n. 94, 2017.
- PÉREZ, Raúl Ferrer. *Educação de Adultos em Cuba*. São Paulo: Summus, 1986.
- PÉTRAS, James. *Imperialismo e luta de classes no mundo contemporâneo*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por qué Cuba se ha vuelto un problema difícil para la izquierda? In: LANG, Miriam; SANTILLANA, Alejandra (eds.) *Democracia, Participación y Socialismo*. Quito: Fundación Rosa Luxemburg, 2010, p. 164-176.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y Modernidad-racionalidad*. In: BONILLO, Heraclio (comp.). *Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.
- WERTHEIN, Jorge e CARNOY, Martin. *Cuba mudança econômica e reforma educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1984.