

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA RITA NASCIMENTO PEREIRA

PAULO FREIRE ONTEM E HOJE

**Da origem ao atual discurso do formador em educação de jovens e adultos do
Instituto Paulo Freire**

Uberaba - MG

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA RITA NASCIMENTO PEREIRA

PAULO FREIRE ONTEM E HOJE

**Da origem ao atual discurso do formador em educação de jovens e adultos do
Instituto Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora – Prof^a Dr^a Alaíde Rita Donatoni

Uberaba - MG

2006

MARIA RITA NASCIMENTO PEREIRA

PAULO FREIRE ONTEM E HOJE

**Da origem ao atual discurso do formador em educação de jovens e adultos
do Instituto Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade de Uberaba como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Alaíde Rita Donatoni
Universidade de Uberaba

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a Dr^a Eulália Henriques Maimone
Universidade de Uberaba

**Para Otaviano Pereira,
(meu companheiro)**

Nenhuma palavra traduziria
o que nossa história construiu...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido o dom da humildade e da justiça.

Agradeço ao meu pai, **João Baptista**, que não se encontra mais junto com a minha família, mas com certeza está celebrando mais uma conquista.

À minha mãe, **Benedita**, pela mulher simples que sabe ser.

Aos **meus irmãos** pela infância que não volta mais...

Às minhas professoras **Milma Finamore** e **Célia DeVuono**, que me ensinaram o caminho do aprendizado sem medo.

À **família de meu companheiro**, pela amizade.

Ao **Graciliano, Maíra** e **Mariana**, por terem me ensinado a preparar a maternidade, e pelos momentos que merecem ser lembrados.

À **Maria Luzia**, minha amiga, que por muito tempo cuidou dos meus filhos para que eu me pudesse dedicar aos meus estudos.

Aos meus filhos, **Iara, Emiliano** e **Bethânia**, para os quais, somente com palavras não consigo explicar o significado de suas presenças.

À **Dulce Maria Pereira**, por ter me concedido o tempo de pesquisa.

À **FAPEMIG**, pela ajuda financeira, e pelo direito de me tornar pesquisadora.

À **Alaíde Rita Donatoni**, minha orientadora e amiga.

À **Eulália Henrique Maimoni**, pelas sábias considerações para o aprimoramento deste trabalho.

À **Sálua Cecílio**, por saber a hora e o momento de dizer as coisas certas.

Ao **Instituto Paulo Freire**, por ter-me oferecido o espaço de pesquisa, especialmente na atenciosa participação de uma de suas coordenadoras.

Ao **Paulo Freire**, a quem não tive o privilégio de conhecer em vida.

A todos os meus **amigos** e **professores** do Mestrado

À **Elza Bittar** e a **Ormezinda (Aya) Ribeiro**, pelo carinho e dedicação na revisão desta dissertação.

*As ditaduras sempre souberam,
lastimavelmente às vezes melhor do
que algumas democracias, o valor
do peso simbólico da educação.
Afiml, os fuzis passam, os decretos
se esquecem e as idéias ficam.*

Carlos Rodrigues Brandão (1984)

RESUMO

Tendo como foco principal a formação de professores, a motivação que resultou na presente pesquisa foi possibilitar uma revisão das principais categorias do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Por meio de uma análise comparativa de dois tempos históricos, o objetivo foi saber se as categorias ainda continuam válidas. Assim, buscamos na proposta de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Paulo Freire, de São Paulo o campo de verificação teórico-prático da análise em curso. Algumas questões nos apresentam: será que a pedagogia freireana, mesmo com sua revisão de método, ainda permanece com a mesma linguagem de um tempo histórico distinto? Suas categorias (diálogo, alienação, práxis, formação política do educador, conscientização) ou suas antigas dicotomias (educador X educando, opressor X oprimido, educação bancária X educação libertadora, sujeito X objeto) não se mostrariam extemporâneas para os dias de hoje? Para solucionar essas dúvidas, buscamos em duas obras centrais de um primeiro tempo: os anos 50/70 (**Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática de Liberdade**) bem como a revisão realizada pelo próprio Paulo Freire, num segundo tempo: os anos 80/90 (**Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia**) tendo em vista a revisão de método de prática alfabetizadora e o preparo de formadores que o Instituto assume nos dias atuais. Assim, as respostas às questões de atualização de Paulo Freire, tanto do ponto de vista de método (práxis) como de linguagem (categorias) estão contempladas, clareando a nossa hipótese de que esse instituto permanece fidedigno ao pensamento freireano.

Palavras-chave:

Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Pensamento Freireano.

RESUMEN

Teniendo como foco principal a la formación de profesores, la motivación más grande que dio lugar a la actual investigación fue posibilitar, una revisión de las categorías principales del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Para las maneras de un análisis comparativo de dos tiempos históricos distintos, el objetivo es saber si las categorías todavía continúan válidas. Así, buscamos en un programa de la acción del Instituto Paulo Freire, de São Paulo, el campo teórico-práctico de la verificación del análisis. Algunas preguntas nos presentan: ¿será que la pedagogía de Freire, exactamente con su revisión del método, todavía permanece con la misma lengua de un rato histórico distinto? ¿Sus categorías (diálogo, enajenación, praxis, política de la formación del educador, concientización) e con sus viejas dicotomías (educador X educando, opresor X oprimido, educación bancaria X educación libertadora, sujeto X objeto) si no demostrarían el extemporánea para el presente? Para solucionar estas dudas, buscamos en dos obras centrales de una época (Pedagogía del Oprimido y educación como práctica de la libertad) en años 60/70 así como la revisión llevó a través de Paulo Freire, en el segundo tiempo: los años 80/90 (Pedagogía de la Esperanza y Pedagogía de la autonomía) la revisión de tales categorías, teniendo en la vista de la revisión del método de la alfabetización y de la preparación de los formadores que el Instituto asume en los días actuales. Así, las respuestas a las cuestiones de actualización de Paulo Freire tanto del punto de vista del método de alfabetización (praxis) como en lenguaje (categorías) en este disertación se contemplan.

Palabras llaves:

Formación de profesores; educación de Joven e adultos; pensamiento freireano.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	10
<u>1 JOVENS E ADULTOS ANALFABETOS: QUEM SÃO ELES NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO</u>	21
<u>1.1 Analfabetismo no contexto latino-americano</u>	22
<u>2 ANALFABETISMO E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL</u>	32
<u>3 PAULO FREIRE: SUA HISTÓRIA E SEU PERCURSO</u>	50
<u>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PENSAMENTO FREIREANO: PRINCIPAIS CATEGORIAS</u>	62
<u>4.1 As principais categorias: duas obras marcantes de um tempo</u>	62
<u>4.2 O diálogo como a categoria central do pensamento freireano</u>	70
<u>5. MÉTODO PAULO FREIRE: APLICABILIDADE COM FLEXIBILIDADE</u>	82
<u>6. O PENSAMENTO FREIREANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>	91
<u>6.2 Educação continuada na formação dos alfabetizadores</u>	100
<u>6.3 Formação continuada na Universidade</u>	102
<u>6.4 A formação política dos formadores em Educação de Jovens e Adultos</u>	106
<u>6.5 A formação de professores-alfabetizadores do Instituto Paulo Freire- IPF</u>	110
<u>7. DELINEAMENTO DA PESQUISA</u>	112
<u>7.1 A escolha do campo de pesquisa</u>	112
<u>7.2 A realidade e a prática de formação do IPF</u>	115
<u>7.3 Procedimentos metodológicos</u>	116
<u>7.4 O referencial teórico</u>	118
<u>8. ANÁLISE DA PESQUISA</u>	119
<u>8.1 O método</u>	120
<u>8.2 Análise comparativa das categorias</u>	123
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	133
<u>REFERÊNCIAS</u>	135
<u>APÊNDICES</u>	139
<u>ANEXOS</u>	145

INTRODUÇÃO

O século XX foi um século muito frutífero para a educação. Foram muitas as discussões promovidas sobre o seu destino, e sobre como ela contribui para uma sociedade em constantes mudanças. Isso aconteceu e ainda acontece no séc XXI, resultado das profundas transformações no campo social, político, econômico e comunicacional, e que acabam refletindo e modificando o próprio contexto escolar. Contexto que apresenta, contraditoriamente, a causa e o efeito do atraso e da mudança social, em vários níveis de ensino, da alfabetização à universidade, cada qual articulando, a seu modo, as questões sociais.

É sabido como o analfabetismo de jovens e adultos, nosso foco principal, ainda causa profundo atraso social. A sociedade traz para o campo educacional, particularmente o da educação escolar, o resultado de seus avanços, como se percebe na introdução das tecnologias educacionais, mas, também, acumula problemas. Por exemplo, no mercado de trabalho, em que o capitalismo ‘ultramoderno’¹¹ expulsa do emprego uma ‘gama’ cada vez maior de trabalhadores alfabetizados. O que dizer, então, daqueles que foram excluídos do próprio acesso à leitura e à escrita?

Embora o pensamento de Paulo Freire seja um dos mais divulgados por meio impressos e eletrônicos no Brasil e no mundo, pudemos perceber, após um rastreamento bibliográfico que, nas experiências de alfabetização, a questão da atualidade do seu pensamento, do ponto de vista dos discursos que os fundamentam em diferentes épocas, como os dos formadores em questão, ainda não foi suficientemente avaliada.

Dos autores, divulgadores de sua obra, a exemplo de: Gadotti, Romão, Yamasaki, Freire, Góes, Nogueira, Oliveira, Vale, entre outros, não percebemos a preocupação em verificar até que ponto as categorias freireanas, com a mesma força de uma pedagogia progressista dos anos 60, se apresentam com uma linguagem adequada à atualidade. O mundo mudou e mudaram também os paradigmas de ação social que implicaram uma revisão de categorias que aqui propomo-nos a analisar. Por exemplo, quando usávamos a palavra “revolução”, principalmente no campo da ação política (revolucionária) nos anos 60, o conteúdo da palavra hoje não é mais o mesmo em se tratando de campo e de método de ação social. Analisando a produção pedagógica da obra freireana, verificamos que, a partir de algumas obras do próprio autor, como *Pedagogia da autonomia (2004)* e *Pedagogia da esperança (2002)*, a

¹ Expressão usada por Helmut THIELLEN (1995), divulgador da escola frankfurteana, no Brasil, ao se referir ao capitalismo atual, hegemônico, pós-fordista, plenamente tecnologizado, etc.

preocupação em atualizar o discurso está presente, como podemos ler no próprio subtítulo dessa última obra: ‘um reencontro’ com a *Pedagogia do oprimido* (2004). Esse reencontro deverá aparecer nos discursos dos formadores do Instituto Paulo Freire (IPF), que será posteriormente caracterizado, certamente, em uma nova linguagem mais apropriada ao nosso tempo.

Do ponto de vista de atualização do Método Paulo Freire essa preocupação está presente na obra de Pelandré (2002), que nos mostra em seu livro *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*, não apenas a atualidade do método, mas também a atualidade de seu pensamento. Num esforço semelhante a esse, verificamos as categorias centrais da pedagogia libertadora do autor, como foram revisadas por ele mesmo e como estão sendo utilizadas ainda hoje, a partir do discurso dos coordenadores-formadores de um projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A título de enriquecimento, apresentamos também um capítulo sobre a aplicabilidade do Método Paulo Freire, já que, na prática, estão presentes as suas principais categorias.

Nesse sentido, este estudo, mais que se constituir em uma investigação sobre a permanência ou não do pensamento freireano, procurou traçar um diagnóstico da presença, ainda latente, (em centenas de artigos, ensaios, teses, fóruns, planos de cursos) do pensamento de Paulo Freire na formação dos formadores do IPF, como expressão da sua força e atualidade. Após profunda mudança de contexto e revisão (ou mesmo certo “desgaste”) de conceitos e resultado de inúmeras obras do autor em voga, e de tantos outros que escrevem a partir de seu pensamento, percebe-se que o ideário freireano ainda não se esgotou.

A questão colocada acima nos exigiu uma atenciosa revisão de literatura e um especial cuidado ao fazer uma leitura do reflexo dessas obras na atualidade e, de que maneira o formador está fazendo uso dessas re-leituras, e se as práticas de formação estão afinadas com o pensamento estudado.

Cumprе salientar que este trabalho buscou ampliar a temática da formação de professores, lançando nosso olhar para uma questão que ainda merece uma atitude investigativa específica entre nossos pares: o trabalho no campo da alfabetização de jovens no contexto de nossa pesquisa.

Não se trata, contudo, de uma investigação sobre a eficácia do método Paulo Freire, embora esse deva ser referido, a todo momento no texto. Isso comportaria uma epistemologia do ato de alfabetizar, como nas propostas de bases biopsicológicas e sociointeracionistas da linguagem. Embora esteja implícito no trabalho apresentado, o que levamos em conta é a presença do pensamento freireano que embasa a fala da entrevistada e o que está posto nas obras mais recentes do autor pesquisado. A atualidade do pensamento do autor estudado, mais do que sua suposta eficácia, já comprovada sobejamente é, por fim, o que justifica este trabalho.

Com a temática da formação de professores, adentramos numa investigação que não pretende ser vista como uma simples “revisão de Paulo Freire”, mas, como uma contribuição político-pedagógica, aos programas de EJA no Brasil. Para que os programas de EJA não recaiam em um uso indiscriminado da obra e método freireano, como ocorreu recentemente com o projeto de ‘Alfabetização Solidária’ do governo FHC, entendemos que essa revisão de conceitos freireanos põe em ‘voga’, hoje, sua validade.

O que nos instigou a focar uma pesquisa na formação de professores, a partir da Educação de Jovens e Adultos?

Diante da abundância de problemas que suscitam linhas de pesquisa, temas, múltiplos enfoques, optamos por escolher uma investigação a partir da educação de jovens e adultos, pois, sabemos da importância desse tema, que necessita de leituras interpretativas, já que o analfabetismo é uma questão ainda não resolvida na educação brasileira².

Trata-se de uma importância ímpar e múltipla e não pretendemos, nessa dissertação, apenas desfilarmos o ‘economês’ de uma leitura social recheada de dados, de que temos conhecimento em anuários estatísticos e na própria mídia. A nossa pesquisa tem um sentido pedagógico, da pergunta sobre a permanência ou não de um autor da grandeza de Paulo Freire no centro de um problema nacional e como sua contribuição pedagógica (que é histórica) resolve, problematiza e revitaliza a formação de professores.

O foco dessa formação está voltado para a experiência de formação de professores-alfabetizadores. É nítida a percepção de que há uma mudança de contexto que pode levar os formadores, seguidores das idéias de Paulo Freire, a abandonar o núcleo do seu pensamento, por conta da crise verificada no paradigma político-pedagógico atual. E isso está espelhado na linguagem que a expressa, por exemplo, ao traduzir, hoje, o significado de uma pedagogia apresentada como ‘libertadora’, ao ver a relação que uma categoria como essa ainda mantém com o ato de alfabetizar e, em se tratando de formação, para a própria ação alfabetizadora. Não seria essa uma expressão vazia que espelha a crise do sujeito que está aí, mas, pouco ou nada diz?

Quem deve se libertar? Libertar-se do quê?

Alguém que consegue ler (uma bula de remédio, uma bíblia, um sinal de trânsito...), a partir de um trabalho técnico de aprender soletrando palavras, sem a ênfase na subjetividade, isto é, na articulação de sentido existencial para o alfabetizando, já não significa um avanço?

² Segundo dados da Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílio (PNDA) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil ainda contava até o ano de 2002, com 10,8% de analfabetismo absoluto, isto é, aqueles que não têm nenhum domínio da leitura e da escrita.

São questões como essas que nos levaram a indagar se o IPF está ou não conseguindo trazer o básico do pensamento freireano para o contexto atual e até que ponto e como isso afetou as pedagogias ditas ‘progressistas’.

Percebendo o uso indiscriminado que se faz, no Brasil de hoje, de métodos diferenciados em busca de uma ‘alfabetização de resultados’³ pesquisamos o destino dado ao pensamento de Paulo Freire. Como se sabe, um pensamento calcado numa hermenêutica do sujeito, produtor de sua própria ‘leitura do mundo’.

Nossa experiência na área nos instigou a clarear algumas dúvidas que pairavam sobre a atualidade do referencial teórico básico do pensamento de Paulo Freire, tendo em vista os momentos diferenciados do uso do método do autor na alfabetização de jovens e adultos, e isso possibilitou uma visão dicotômica típica dos anos 50/70, a do ‘opressor-oprimido’ (Freire, 2005, p. 45) posta em jogo na dialética educador-educando, com seus conflitos reais no campo educacional.

Acrescentou-se a esse quadro o fato de estarmos envolvidos há anos com a Educação de Jovens e Adultos, quando buscamos contribuir com a emancipação das pessoas analfabetas.

Já participamos de debates, proferimos conferências e criamos programas de alfabetização de jovens e adultos nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Rondônia. Tais experiências serviram para refinar nossa leitura de Paulo Freire, o que não nos credenciou a fazer uma crítica a quaisquer programas de alfabetização a partir de uma oposição gratuita, nem seria o caso. Assim, além da justificativa social acima descrita, advinda de nosso convívio, acumulamos uma experiência de leitura significativa, em contraponto com o impacto da mudança de paradigmas de ação social e suas linguagens, que nos levaram a propor uma pesquisa, centrada no seguinte problema: como os formadores podem se definir como sujeitos, uma categoria eminentemente política, traduzida na ação educativa, hoje? Em que medida podemos dizer que temos “dois” Paulo Freire: um dos anos 50/70 e outro atual; ou seja, Paulo Freire, por ele mesmo, fez uma atualização de sua obra? Se o fez, em que medida está presente no discurso desses formadores de jovens e adultos?

As categorias do pensamento freireano, algumas delas dicotômicas, hoje, podem parecer extemporâneas, isto é, desatualizadas, tais como: libertação, opressor-oprimido, educador-educando, sujeito da ação, emancipação, visão de mundo; “leitura” de mundo, teoria-prática, formação política, entre outros, tais como: o que é visão de mundo? Como uma formação teórica dos formadores e dos alfabetizadores de jovens e adultos ainda pode traduzir o paradigma de uma educação com tão forte acento na politização dos sujeitos envolvidos?

³ Alfabetização de resultados apontado no texto refere-se a uma alfabetização calcada em resultados puramente técnicos, sem nenhuma definição político-pedagógica mais refinada.

Assim, o problema central dessa investigação é a presença, ainda evidente, do núcleo do pensamento freireano, na Educação de Jovens e Adultos no Instituto Paulo Freire, a partir do uso de suas categorias pedagógicas básicas, tanto hoje, como ontem. Interessou-nos saber, como essa presença está sendo refletida na teoria e na práxis. A partir de entrevista e enriquecida com a tomada de depoimentos da formadora, verificaremos, em que medida, pelo menos em sua fala, a mentora da educação de jovens e adultos do IPF consegue, ainda hoje, dar continuidade à ideologia⁴ freireana para fundamentar suas práticas.

Desse problema, e a partir do contraponto entre os ‘dois tempos’ distintos da presença de Paulo Freire, ontem e hoje, uma questão norteou nossa investigação: a de saber como a fundamentação teórica dos formadores do IPF ainda expressa, a partir de sua teoria e de sua prática, o núcleo do pensamento freireano, em suas práticas de formação para alfabetização.

Desse olhar em “dois tempos” resultou a questão: o que é básico no pensamento freireano e que está presente em seu método?

A obra pedagógica em pauta, olhada no campo fenomenológico, mesmo utilizando-se de categorias do método dialético é resultado de uma interpretação (hermenêutica) do sujeito, permanentemente presente no seu método de alfabetização, nos seguintes aspectos: a) o acento na dicotomia educador-educando e educando-educador, como sujeitos e leitores de um mundo que se transforma e os transforma; b) o aspecto dialógico do método, e c) o caráter emancipador de uma proposta pedagógica progressista (pedagogia libertadora) daí resultante.

Uma pesquisa em educação, do ponto de vista de caminho de investigação (método) de seus fenômenos específicos, via de regra recebe uma das três ‘leituras’: como pesquisa positivista (com maior ênfase nos dados da realidade), como pesquisa fenomenológica (com maior ênfase na fala/interpretação do pesquisado como outro ‘sujeito’) e como pesquisa dialética, em que a realidade mais abrangente desses sujeitos se reflete em suas contradições e possibilidade de mediação, de salto qualitativo. Um caminho de investigação necessariamente não elimina outro como antagônico, principalmente os dois últimos.

No caso da obra pedagógica freireana estar muito próxima do método fenomenológico de investigação, às vezes de forma mais explícita, às vezes de modo subjacente, utiliza-se, o tempo todo, de categorias dialéticas (como práxis, por exemplo). Isso é resultado de uma permanente hermenêutica (interpretação) do sujeito a ser alfabetizado. Assim, sujeito (em sua leitura de mundo/fenomenologia) a realidade (em suas contradições/dialética) estão permanentemente presentes em Paulo Freire, num movimento de sístole-diástole em sua obra.

⁴ Não estamos tratando de ideologia, como usualmente se faz, no sentido negativo, mas, como expressão de uma idéia, como instrumento de classe, voltada para a transformação da realidade e não para a pura preservação

No caso de nossa pesquisa, essa convergência de leituras (sujeito-realidade/fenomenologia-dialética) permanece, embora a tônica seja, em última instância, a análise da realidade (a alfabetização e seu campo de prática e formação) é que perdura.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi averiguar, a partir de uma análise dos discursos da formadora do programa Movimento de Alfabetização – MOVA-Brasil, sob a responsabilidade do IPF, a fidelidade desses formadores às categorias centrais do pensamento freireano, no contexto atual. A atualização dos conceitos freireanos, nos discursos dos formadores do IPF, em vista a preservação, ou não, do núcleo do pensamento de Paulo Freire será analisado mais à frente. Também foi questionada a continuidade dos conceitos básicos da pedagogia freireana, para além de uma simples atualização formal.

Diante do exposto, nossas hipóteses se voltaram para questões referentes à atualidade do pensamento de Paulo Freire. Em que pese ter sido elaborado no contexto dos anos 50/70 e soar como extemporâneo, e, principalmente, por conta da atual crise do sujeito, essencial em sua obra, nossa hipótese básica é a de que, em pleno século XXI, o IPF não abandonou o núcleo do seu pensamento na formação que propicia aos alfabetizadores do MOVA. Isso, de alguma forma, deverá estar presente nos discursos dos formadores. Outra hipótese é que, como ação de cidadania, base de uma pedagogia progressista atualizada, os pesquisados respondem positivamente ao apelo criativo do IPF em ‘trazer’ Paulo Freire dos anos 60/70 para o século XXI, mesmo diante da crise do paradigma da ação político-pedagógica, para além de uma simples atualização didática do método e, ao mesmo tempo, sem reduzir seu empenho teórico e hermenêutico a uma alfabetização de resultados.

Para responder às questões postas em nossa pesquisa, além de fazer análise dos depoimentos fez-se, também, necessário, o levantamento do referencial teórico básico num primeiro plano, que são as obras de Paulo Freire dos anos 60/70: **Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática de Liberdade** e, posteriormente, a auto-revisão do autor em **Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia**, bem como as obras de referência teórica para a concepção da pesquisa (DEMO, 2000; HAGUETTE, 1990; SEVERINO, 1976).

Num segundo plano, rastreamos as origens do pensamento freireano no contexto dos anos 50/70 nas seguintes bases teóricas: o materialismo dialético (MARX, 1975; SOUZA FILHO, 1991; CALVEZ, 1975; KOSIK, 1976; VÁZQUES, 1972) e a leitura da Filosofia da Libertação na América Latina (AMES, 1992; REGINA, 1992; DUSSEL, 1986), e a fenomenologia do sujeito (DARTIGUES, 1973; KOSIK, 1976), (FREIRE, 2005a, 2005b) e seu espaço no arcabouço pedagógico de Paulo Freire, o humanismo judaico-cristão (BUBER, 1977; COSTA, 1992) a bibliografia do autor (GADOTTI, 1996, 1998; ROMÃO, 2002) e seu itinerário como pensador e pedagogo.

No campo da formação de professores, são os nossos referenciais básicos: (MARQUES, 2003; CONTRERAS, 2002; MACIEL & SHIGUNOV NETO 2004; CISESKI, 1999). Os autores citados darão suporte para a fundamentação deste trabalho.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o caminho que percorremos nesta investigação não foi o da análise do método de alfabetização proposto por Paulo Freire, em vista de sua atualização didática, isto é, um diagnóstico do como se fazia e de como se faz alfabetização com base no autor pesquisado. Em que pese a importância da prática docente nesta investigação, entendemos que a melhor maneira de discutir a permanência do núcleo do pensamento freireano, hoje, seria buscar o caminho da formação que se faz para a alfabetização, no caso a formação de formadores no IPF.

Assim, partimos de uma leitura comparativa dos textos de Paulo Freire dos anos 60/70 e dos anos 90 até a atualidade, em confronto com os depoimentos da coordenadora formadora do IPF, em 2005, para verificar até que ponto o pensamento freireano, com seus conceitos e estratégias ainda perduram.

No primeiro momento, a pesquisa foi essencialmente bibliográfica, para que pudéssemos analisar as principais categorias presentes na origem do pensamento freireano. Para tanto, foi necessário um levantamento de livros, artigos, resenhas e outros materiais disponíveis nas principais bibliotecas do País, para posterior análise das obras pedagógicas mais significativas do educador Paulo Freire, bem como de outros autores comentadores de sua obra. Também foram utilizados como recursos para análise outros materiais, tais como: CDs, fitas, sites, disponíveis pelo Programa MOVA. As leituras e uso de material de multi-meio serviram para nos preparar na percepção de como o pensamento do autor, em questão, foi trabalhado pela coordenação e assumido pelos professores alfabetizadores em suas práticas.

Durante a leitura interpretativa dos dois momentos do pensamento freireano, aliando a pesquisa de campo elaboramos um quadro comparativo das principais categorias utilizadas por Paulo Freire nos anos 50/80 e nos anos 90 em diante.

Após a leitura dos materiais fizemos análise comparativa das informações colhidas nos textos atuais com os textos mais antigos.

Num segundo momento, esta pesquisa foi de campo, onde colhemos dados com a população envolvida, que foi uma coordenadora do MOVA-BR sob a responsabilidade do Instituto Paulo Freire – IPF/SP, com o intuito de saber como são utilizados, na prática educativa, os conceitos freireanos.

Levantamos informações por meio de entrevista e aplicação de questionário. Em seguida, fizemos o confronto desses dois momentos com o discurso dos formadores, tendo em vista a

verificação de presença, nos depoimentos tomados com a coordenadora do IPF, do núcleo do pensamento freireano.

A nossa pesquisa de campo ocorreu no Instituto Paulo Freire – IPF em São Paulo, já que, segundo seus diretores, mantém-se fiel à pedagogia freireana ainda hoje. O IPF é responsável pela formação de alfabetizadores no Programa Movimento de Alfabetização (MOVA) – Brasil. O material de nossa investigação, tanto quanto da oferta de dados bibliográficos e documentais, como de depoimentos (dos formadores) foi disponibilizado pelo IPF.

No primeiro capítulo apresentamos um panorama geral da situação em que ainda se encontra o drama do analfabetismo em nosso continente. Assim sendo, apontamos aspectos da vida social do povo latino-americano e, em especial o contexto de vida real do analfabeto, com seus enormes desafios sociais e educacionais. Nota-se, historicamente, um estado de dominação cultural que resultou, nessas pessoas, em uma ‘passividade’ diante do mundo. Essa passividade acabou afastando os analfabetos latino-americanos, ainda mais, das mudanças promovidas em momentos diversos da sociedade em profundo desenvolvimento. Sabendo que o analfabetismo é reflexo da pobreza e da submissão, que minimiza a tomada de consciência desse homem diante do mundo letrado, a situação aqui descrita afasta-o ainda mais do mundo globalizado, da revolução da informação, e do novo paradigma de trabalho. Esses, no limite extremo da exclusão, acabam criando um círculo de indiferença a esse mundo, e até a si mesmos, fortalecendo as diferenças sociais, e dificultando uma prática social emancipadora, incluindo os projetos de alfabetização.

No segundo capítulo fizemos um resgate histórico mais específico dos programas de alfabetização de adultos aplicados no Brasil a partir dos anos 40 do século passado, contexto que preparou o advento do Método Paulo Freire, até o final dos anos 90 e entrada no presente século. Nesse resgate, como se verá, os Programas apresentam duas nomenclaturas diferenciadas: Alfabetização de Adultos, numa primeira fase e Alfabetização de Jovens e Adultos a partir dos anos 80, principalmente. Embora as experiências e alfabetização no Brasil remontem à chegada dos jesuítas nos primeiros tempos da colonização, o período em foco foi escolhido para a nossa análise porque marcou definitivamente a oficialização dos programas em âmbito nacional. Propondo esse resgate, buscamos identificar, diagnosticar e comparar a qualidade dos programas aplicados, a partir de um tríptico enfoque sociológico, histórico, econômico, assim como no lastro jurídico-pedagógico (leis educacionais vigentes) do momento de suas aplicações.

O acento nesse contexto justifica-se pela necessidade de possibilitar, nos capítulos seguintes, um olhar crítico sobre a importância dos movimentos organizados que embasavam as experiências, tendo em vista as mudanças sociais percebidas que resultaram e amadureceram o processo de alfabetização, e as dificuldades enfrentadas no embate com o sistema de poder vigente.

Um fator importante ao fazer uma retomada histórica dos programas aplicados no Brasil, além de compreender historicamente como eram praticados, foi o de verificar a natureza de cada método que fundamentava os diversos programas, a partir de seus Projetos Pedagógicos específicos.

O terceiro capítulo resgata a biografia de Paulo Freire, de maneira que o leitor possa visualizar a sua trajetória enquanto sujeito e seu envolvimento com a educação e com os oprimidos de nossa sociedade.

No quarto capítulo, apresentaremos os aspectos pedagógicos, sociológicos, históricos e antropológicos existentes no projeto de alfabetização promovidos a partir das idéias de Paulo Freire. Foram analisadas as principais categorias freireanas a partir de duas obras centrais **Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática de Liberdade** que fundamentaram a prática educativa de alfabetização de jovens e adultos nas décadas de 50/ 70.

Estaremos, também neste capítulo, salientando o diálogo como possibilidade real de superação dos sujeitos e como viabilidade para pensar e repensar a prática. Pesquisar as idéias freireanas e as categorias utilizadas por ele, fez-se necessário no intuito de resgatar a eficiência, ou não, desse modelo de alfabetização.

Hoje, portanto, já em um contexto diferenciado de suas origens, uma das questões que emergem relacionadas à da revisão de sua eficácia, é o fato de estar ou não cumprindo seu papel emancipador como prática educativa, por exemplo, frente à revolução tecnológica e informacional do mundo do trabalho.

As categorias analisadas nesse capítulo nos serviram para o confronto dos dois tempos, da leitura das duas obras referidas e análise do depoimento da coordenadora do IPF. Daí uma escolha prévia e especial atenção sobre tais categorias.

O quinto capítulo trata da aplicabilidade do Método Paulo Freire nas suas raízes, mostrando os caminhos metodológicos percorridos pelos alfabetizadores na sua prática para alfabetizar jovens e adultos, a partir dos ideários freireanos.

No sexto capítulo, analisamos questões referentes à formação de professores, com ênfase, evidentemente, na formação dos formadores para a EJA, bem como também em outros aspectos, sem perder o foco central. Aí estão postas as questões centrais da pesquisa, no que se refere à qualidade e ao compromisso dos que formam os educadores da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. Apontou-se para as questões pedagógicas presentes na formação dos educadores com uma visão integral que essas implicam. Também é importante ressaltar que, embora este capítulo trate especificamente da formação de professores, esse tema perpassará todo o trabalho, já que a dissertação está centrada na formação de professores.

O sétimo capítulo traça os caminhos metodológicos percorridos para a elaboração e concretização desta pesquisa.

O oitavo capítulo está voltado para a análise do depoimento colhido durante o trabalho de pesquisa de campo e a elaboração de um quadro comparativo das principais categorias freireanas em dois tempos históricos. Outro fator relevante é que, ao analisar os depoimentos, não ficamos presos a uma seqüência positivista de perguntas seguidas das respectivas respostas. Mas as agregamos conforme a pertinência dos enfoques.

È importante salientar que, quando apontamos duas datas diferentes no decorrer de nosso trabalho, é para mostrar que a primeira 50/70 refere-se à elaboração e efetivação do pensamento de Paulo Freire; e a segunda 60/80 faz indicação das duas obras pesquisadas.

Em alguns momentos desse trabalho existem pensamentos parecidos entre si; isso acontece, por se tratar de análise da totalidade do pensamento freireano, e este trabalho, a todo momento, faz interligações entre as idéias, parecendo o mesmo ser repetitivo.



Fotografia 1 – Paulo Freire. Angicos/RN

Fonte: Acervo da Biblioteca do Instituto Paulo Freire, 1993.

1 JOVENS E ADULTOS ANALFABETOS: QUEM SÃO ELES NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 2005, p. 580).

Tendo em vista a ênfase no pensamento freireano, por meio da formação oferecida pelo Instituto Paulo Freire, nosso objeto de pesquisa, este capítulo tem como objetivo contextualizar o analfabetismo latino-americano e de traçar brevemente sua trajetória histórica no Brasil, desde a colonização até o início do ano 2000, seus avanços e retrocessos, sempre atentos aos diversos fatores, endógenos e exógenos, que sustentaram o fortalecimento do analfabetismo na América Latina e no Brasil.

O analfabetismo, como sabemos, em que pese estar presente em todo contexto mundial, se expressa de forma mais candente nos países subdesenvolvidos como o Brasil. Podemos denominar esses países como ‘subdesenvolvidos’, ainda conforme a nomenclatura das ciências sociais dos anos 50/70. Para Berger (1976, p. 35) “são nações serventes e passivas”. São nesses países periféricos ou subdesenvolvidos economicamente, que se encontram maiores números de pessoas analfabetas, já que estes, na sua maioria, receberam, desde as suas origens, um papel de serventia aos países dominadores, que usavam de suas forças econômicas e ideológicas para silenciar os desejos dos povos subdesenvolvidos.

Resultado dessa situação de opressão e ocultamento da realidade, esses países subdesenvolvidos, aplicavam pouco ou quase nada na cultura de seu povo. Assim, as pessoas alijadas, economicamente, ficavam à mercê da educação, o que fortalecia o analfabetismo e acentuava a sua pobreza.

Como demonstra a Tabela 1, a maioria dos países apresentados são países subdesenvolvidos, que mesmo estando emancipados politicamente, não investiram com qualidade na educação de seu povo, e se investiram, foi tardiamente, o que possibilitou a situação de opressão, destacada anteriormente.

Para melhor ilustrar essa reflexão verificaremos a tabela abaixo.

Tabela 1 -Taxas de Analfabetismo na População de Quinze ou Mais Anos em Países Seleccionados - 1990

PAÍS	ANALFABETISMO
Bulgária	2%
Espanha	3%
Argentina	4%
Chile	6%
Cuba	6%
Israel	6%
Paraguai	10%
Equador	12%
Brasil	18%
Bolívia	20%

Fonte: SOUZA (1999) Apud UNESCO – Global Education Database, 1994)

1.1 Analfabetismo no contexto latino-americano

Reflexo das questões apontadas acima, o Brasil, segundo os últimos dados decenais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta hoje, ainda, com expressiva cifra de 14% de analfabetos absolutos, sem contabilizar os chamados ‘analfabetos funcionais’ (INFANTE, 1999), que são aqueles que apenas conseguem ler e escrever, e muito mal, pequenas frases, sem, no entanto, compreendê-las. A citação abaixo nos leva a entender o que seja analfabeto absoluto e analfabeto funcional. Souza (1999, p. 5) nos coloca que:

(...) O recorte entre alfabetizados e analfabetos fornece informações muito elementares sobre uma população. Reconhecendo a complexidade das demandas da sociedade contemporânea sobre as habilidades de leitura e escrita, pesquisadores têm, nas duas últimas décadas, desviado seu interesse pelo fenômeno do analfabetismo absoluto, determinado pela incapacidade de ler (ou ler e escrever) textos simples, para o chamado analfabeto funcional, que compreende não só a leitura e compreensão de textos em prosa (como mensagens, notícias e instruções) como também o uso de textos de informação esquemática e numérica (como tabelas e gráficos), bem como habilidades de escrita e cálculo para fins pragmáticos em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho.

Após essa citação que diferencia o analfabeto absoluto do analfabeto funcional, é importante salientar que o trabalho aqui apresentado nos proporcionar-nos-á um panorama histórico do analfabetismo da leitura e da escrita que inviabiliza a emancipação do indivíduo na sua relação com o mundo. É importante também salientar, que o conhecimento da leitura e da escrita, apenas, como está presente no analfabeto funcional, também, inviabiliza tal condição humana.

Não compreender plenamente o mundo letrado pode levar a não compreensão mais teoricamente elaborada da realidade em que vivem, e pode dificultar os analfabetos em terem uma participação efetiva nas discussões sociais, promovidas pelos movimentos organizados que, por sua vez, contribuem para agravar ainda mais sua exclusão no contexto mundial, com todas as suas contradições. A exclusão, ao impossibilitar uma participação mais efetiva do indivíduo na sociedade, pode acabar por fortalecer, por exemplo, a disparidade entre dois tipos de economia, a desenvolvida, cujo percentual de analfabetismo é baixo, e a subdesenvolvida, que, ao contrário da primeira, apresenta percentual elevado⁵. Essa disparidade resulta num aprofundamento das diferenças sociais, tornando esses dois mundos cada vez mais distanciados e indiferentes entre si. Como se vê, uma questão de diferenças econômicas se mede a partir da diferença dos sujeitos sociais, ‘medidos’ na própria matemática da educação. Freire (1992, p. 94-95) já se sentia indignado com essa situação de indiferença e disparidade entre os dois tipos de economia, quando nos falava sobre a excelência de uma classe sobre a outra

Que excelência é essa que consegue ‘conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza’, para não falar em miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com bolsões de pobreza e ‘bolsos’ de miséria no seu próprio corpo, o desenvolvido. Que excelência é essa, que dorme em paz com a presença de ainda se diz que é deles a culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que um sem-número de homens e de mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mornamente os milhões de crianças que chegam ao mundo e não ficam e, quando ficam, partem cedo, ainda crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo do mundo se despedem.

Numa análise mais acurada do pensamento de Marx, podemos perceber que o mesmo tinha razão quando dizia que “*o homem vale o que vale seu dinheiro*” (CALVEZ, 1975, p. 27). A dureza dessa afirmação, que tende a discutir os fundamentos da vida humana, pode vir a determinar a essência da vida social dos povos oprimidos, então submetidos às relações impostas por quem comanda as ações sociais, na esfera capitalista, cujo sofrimento coletivo nos incomoda e até nos angustia.

⁵ - Fonte: http://WWW.ipea.gov.br/pub/td/td_99/td_639.pdf. Acesso em 15.09.05

Sabemos que a elite do capital, via de regra, nos submete às ações individualistas para realizar seus objetivos próprios, pois para ela é na ação individualizada ou submissa das massas que se deve cumprir nossa tarefa de meros coadjuvantes da acumulação do capital.

Resultado dessas ações individualistas e submissas, que são aplicadas por uma parcela da sociedade, no caso a elite, parece não haver saídas possíveis para os problemas que afetam a vida dos analfabetos latino-americanos, remetidos a uma alienação, que já vem historicamente, perpetuando a dependência do sujeito latino-americano aos valores impostos pelo poder do mercado. Freire (2005, p. 51) explica muito bem o que Marx condenava há alguns anos. Observemos as palavras desse educador

Nessa ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser.

Como podemos perceber no pensamento de Freire, as ações materiais parecem estar acima das ações humanas. Resultado dessa situação é que os povos mais carentes da América Latina são marcados, em sua maioria, pela ausência de participação nas relações de desenvolvimento que o mundo globalizado vem impondo de maneira contínua e diária nas reformulações da revolução comunicacional, do mundo do trabalho e das relações sociais. Nota-se uma explosão de informações, de ordem econômica, social, cultural e científico-tecnológica postas como condições fundamentais para a apropriação do sujeito no mundo em que vive, e a educação, por sua vez, corre o risco de permanecer alijada do processo, podendo perder, ou pelo menos minimizar, seu papel de produtora de conhecimentos significativos, tornando-se reflexo apenas das mudanças promovidas pelo mundo em mudança. Ao contrário do que se propaga, inviabiliza-se ou pelo menos se dificulta a inclusão dos povos latino-americanos num patamar de superação do contexto excludente. Para Krawczyk (2000, p. 2)

No processo de mundialização da economia, o conhecimento é freqüentemente apresentado como a principal variável da explicação das novas formas de organização social e econômica – e muitas vezes como condicionante e gerador das novas desigualdades e diferenciações. Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo real.

Se os países latino-americanos foram marcados, desde as suas origens, por uma relação de dependência às colônias européias, impondo, desde então, dificuldades para viabilizar uma

tomada de consciência, por exemplo, nas inúmeras revoltas de escravos, dificuldades essas reforçadas pelo contingente de analfabetos, criou-se, entre esse povo, uma sensação de que o único meio de proporcionar seu crescimento econômico e trazer as massas para o ‘conhecimento’, é por meio do uso de uma força de trabalho barateada.

Berger (1976, p. 236) nos explica que

Um fator, sobretudo decisivo para o surgimento do preconceito contra o trabalho manual e principalmente contra aquele que o realiza, foi sem dúvida alguma o sistema econômico colonial brasileiro, baseado na escravidão. Em sua origem o desprezo provavelmente não se dirigia ao trabalho em si, mas àqueles que o executava. A força de trabalho, que em grande parte era importada da África, não era tida como ser humano – pelo menos os pretos não eram considerados iguais aos brancos -, mas como simples instrumentos de trabalho.

Historicamente, atitudes concretas de emancipação acabavam sendo inviabilizadas, cedendo lugar a uma sensação de impotência de forma que, até por questão de sobrevivência, a dominação era aceita como ‘natural’ ou, ‘obra do destino’ etc, porque a aquisição de conhecimento instrumental não proporcionava a tomada de consciência. Freire (2001, p. 61) nos apresenta a questão sobre as conseqüências da ausência de uma formação democrática. Vejamos

Todos os analistas de uma formação histórico-cultural têm insistido na nossa ‘inexperiência democrática’. Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de uma consciência participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com ‘nossas próprias mãos’, o que caracteriza, para Tocqueville, a essência da própria democracia. Teria sido a experiência do autogoverno de que realmente sempre nos distanciamos e que quase nunca experimentamos, que nos teria levado ao exercício da democracia. As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas ‘instituições políticas’, insistem na demonstração dessa inexperiência. ‘Inexperiência democrática’ enraizada em verdadeiros complexos culturais. Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava das terras às gentes também, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro.

Os analfabetos latino-americanos à medida que não conseguem, apesar de uma vaga esperança, superar um estado de aparente alienação, acabam se tornando presas fáceis, por exemplo, de uma ideologia nacional-desenvolvimentista, tão comum desde os anos 50/60, quando Paulo Freire iniciou a aplicação de seu método, ou outras ideologias similares. Por exemplo, em discursos atraentes, mas de conteúdos difusos, tais como: “este é o país do futuro”, “dignidade do trabalho humano”, entre outros, fortalecem a própria ‘dependência emocional’ do educando, tornando seus, os desejos da classe dominante. Assim, o acirramento das contradições, em vista de

mudanças sociais eficazes, torna-se encoberto. Freire (2005, p. 36-37) aponta esta questão dicotômica, quando nos alerta que

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade (...). os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.

Como podemos perceber, os analfabetos acabam se calando diante de tantas injustiças acometidas sobre eles. Esse calar nos parece natural nas pessoas que são incapazes de superar os estragos que a ideologia dominante perpetuou sobre sua consciência. Vale dizer, não conseguem superar a consciência oprimida a fim de alcançar a consciência histórica.

Das discriminações sofridas pelos analfabetos, as que mais deixam cicatrizes não são as de ordem física, mas, moral. O ato moral, sobretudo a ‘vergonha’ de ser analfabeto, ‘incompetente’, gera no analfabeto, uma sensação de impotência e fracasso individual. A impotência diante da realidade acaba desembocando em uma certa apatia ideológica, e, o analfabeto, por não se dar conta que o analfabetismo é uma questão mais complexa e, portanto, difícil de se resolver como ‘passe de mágica’, acaba trazendo o fracasso para si, livrando a sociedade capitalista e excludente do problema que ela mesma criou.

A ausência de uma consciência reflexiva resulta numa alienação que inviabiliza um olhar crítico sobre o mundo; dessa maneira, o analfabeto não consegue se identificar como parte do coletivo, o que faz com que ele acabe aceitando as ideologias, e trazendo para si o fracasso, como se esse fosse apenas dele. Sendo assim, o analfabeto da leitura e da escrita acaba aceitando que o incapaz seja ele, e não que ele seja resultado de um sistema injusto.

O resultado dessa situação é que fica quase impossível à realização de qualquer tipo de mudança, já que esta só de fato se concretiza nas ações organizadas e coletivas. Pinto (1956, p.33 citado por Freire, (2001, p. 22) nos enfatiza que

(...) a ideologia do desenvolvimento, só é legítima quando exprime a consciência coletiva, e revela aos seus anseios em um projeto que não é imposto, mesmo de bom grado às massas, mas provém delas. Noutras palavras,... isso quer dizer que a condição para que surja a ideologia do progresso nacional é mais do que a justaposição das classes dirigentes e do povo, mesmo harmoniosa, pacífica e consentida; é a existência de quadros intelectuais capazes de pensarem um projeto de desenvolvimento sem fazê-lo à distância, mas consubstancialmente com as massas.

É nessas condições que vivem os analfabetos latino-americanos, com seus desejos abafados pela impossibilidade de assumir condições práticas que propicia sua emancipação. Como

não existe espaço para todos na sociedade capitalista, pelo menos em tese, começa a surgir os ‘sem tudo’, os ‘sem casa’, ‘sem comida’, ‘sem terra’, ‘sem saúde’, ‘sem esperança’, ‘sem trabalho’ e os ‘sem escola’, na maioria das vezes, resultados desses ‘s’, e de outras ausências estruturais.

Para o capitalismo, que se sustenta na produção, não existe espaço para aqueles que não produzem. No entanto, como possibilitar atitudes efetivas de produção para aquele (analfabeto) que desde a sua origem, parece ter perdido seu referencial de vida e sua cultura? A exclusão do analfabeto do mundo cultural reflete na sua relação com o contexto social, o que fortalece a apatia e inserção do mesmo num mundo ainda mais alienado.

À medida que os povos latino-americanos não conseguem superar seu estágio de ‘ser menos’ Dussel (1982, p.12), citado por Costa (1992, p. 27), e entender profundamente seu papel no mundo, impossibilitam ações concretas exigidas pela aldeia global⁶, conceito este, utilizado, por MacLuhan na década de 60.

A sociedade do conhecimento⁷ vai possibilitando aos outros povos uma inclusão cada vez maior no mundo da ciência, da tecnologia e do trabalho. Essa inclusão vai distanciando ainda mais os povos latinos, empurrando-os para fora do círculo do capital, e, mais ainda, da riqueza produzida, contraditoriamente, por eles mesmos.

Essa situação vai se agravando à medida que, as pessoas analfabetas, vão perdendo o direito de freqüentar os bancos escolares frente a uma futura força de trabalho ainda mais excludente. Curiosamente, o valor de troca que eles são levados a defender por conta das ideologias, em nome de uma força de trabalho, que é, ainda hoje, boa parte ‘escrava’. A palavra ‘escrava’, aqui utilizada, serve para denominar a força de trabalho de milhares de homens e mulheres que ainda fazem uso da força física para executar seu labor e fortalecer a exploração humana, tornavam esses, massa de manobra, como nos mostra Calvez (1975, p. 306)

(...) o proletariado não tem em modo de vida, que possa se dizer diferente da burguesia visto não ter nenhum modo de vida definido. Não tem nada daquilo que merece o nome de modo de vida própria. É pura negação, despojamento completo, e é nisso que consiste tudo o que ele tem, é isso que caracteriza, é esse o seu estranho modo de existência.

Ao contrário dessa situação e, resultado do mundo tecnologizado, os países resolvidos economicamente, fazem uso da tecnologia de ponta que possibilita, nos dias de hoje, a superação da força bruta pelo trabalho intelectualizado, na manipulação e orientação da produção.

⁶ Segundo Marshall Mc Luhan., as novas relações criadas pela mídia eletrônica recriam o mundo de forma de uma ‘Aldeia Global’. Tudo passa a ser ouvido e falado ao mesmo tempo, tudo interconectado.

⁷ A chamada sociedade transformada pela revolução comunicativa em que o conhecimento se torna o mais importante valor de troca.

Enquanto isso, para os povos que ainda não conseguiram entrar nessa rede global, o trabalho braçal e o esforço físico tornam-se os únicos caminhos viáveis à sobrevivência e permanência provisórias nos limites do mercado e da sobrevivência humana. Na verdade, estamos vivenciando, como afirma Frigotto (1995, p. 91-107). A era do fim da centralidade do trabalho moderno, na vida humana, no mundo inteiro. Ademais, como visto, diante das inúmeras revoluções, a revolução da informação, incluindo a informatização do trabalho, é, como já foi dito, uma das que mais excluem grande contingente de pessoas. Contudo, independentemente dessas constatações, alguns países da América Latina, que ainda não realizaram sua modernidade, a perspectiva de permanência no mercado de trabalho é um fator extremamente preocupante.

A preocupação com o destino desses trabalhadores, principalmente dos analfabetos, torna-se ainda mais candente, à medida em que, permanecendo numa situação de exclusão histórica, poderão estar, dentro de pouco tempo, cooptados por um aviltamento das relações sociais e humanas em que, por exemplo, a caridade com que eles são tratados, leva o nome de ‘cidadania’.

Segundo Barreiro (2000, p. 31-32)

Esses propósitos ‘educacionais’ são desdobrados em muitos outros e normalmente encobrem ‘usos políticos’ que podem inclusive permanecer não-conscientizados por muitos de seus controladores e realizadores:

- 1) o controle ideológico dos grupos dominados é feito sobretudo pela difusão sistemática da ideologia dos grupos dominantes;
- 2) a formação condicionada de expectativas, aspirações e atitudes consoantes com o ‘destino atribuído ao povo’ pelo grupos dominantes;
- 3) a formação de mão-de-obra qualificada para a aplicação em locais de produção sob o controle e de interesse dos grupos dominantes.

Essa situação vivida pelo analfabeto inviabiliza a entrada no mundo da leitura e escrita, resultado da ausência da educação formal, pelo menos aquela determinada pelas exigências burocráticas (diploma, certificado, histórico, etc). E o analfabeto, por vários motivos: desemprego, trabalho, miséria, discriminação racial e social, distância da escola, falta de dinheiro, dificuldades de aprendizagem e má formação do professor, dentre outros, acabam sendo expulsos do banco da escola. Numa experiência de formação de alfabetizadores ocorrida na cidade de Uberaba no ano de 2005 contamos com a participação de uma senhora que nos relatou sua profunda dor quando teve que abandonar a escola

(...) eu lembro muito bem, eu ainda era menina, tive que abandonar tudo, principalmente a escola, pois a nossa prioridade era sobreviver. Até hoje ainda guardo muito na memória as vezes que passava em frente do colégio e via um

monte de gente com caderno na mão, me dava uma tristeza tão grande, parece que o mundo havia desmoronado sobre mim. Ai o tempo foi passando e percebi que havia ficado um grande vazio dentro de mim, e eu tinha que preencher. Voltei para escola, e percebi que aquele vazio era resultado da minha tristeza de não ter o direito de aprender a ler e escrever quando era ainda criança. Essa foi a minha maior fantasia.

Resultado da situação descrita, jogadas num mundo estranho, já que estão, portanto, ‘alienados’, agora não só da escrita, os analfabetos acabam retornando tardiamente, quando retornam, aos bancos escolares, e trazem consigo um sentimento de ‘incompetência’ e de ‘impotência’ de ação sobre o mundo.

Outro fator importante a se destacar, é que, à medida que o tempo passa, e as questões postas, anteriormente, não são efetivamente resolvidas, levam a um outro tipo de analfabeto, que já foi anteriormente denominado de funcional. Isso acontece como resultado das ideologias, que acabam interferindo no processo normal de alfabetização, de forma que o espaço da sala de aula, onde se situam os analfabetos corre o risco de se tornar insignificante e alheio à sua realidade cultural e de trabalho, caso os professores não consigam fazer uma leitura concreta da realidade desses alunos.

Sabendo que os alunos que freqüentam a sala de aula do curso de alfabetização de jovens e adultos, no período noturno, são, na sua maioria, de idade adulta, trabalhadores ou não, isso requer uma melhor preparação pedagógica dos professores, no intuito de tornar o espaço sala de aula um local para as discussões contextualizadas de vida do analfabeto. Um educador, sem profunda formação para tal habilidade, dificilmente se torna capaz de promover uma discussão necessária a um método emancipador e significativo (daí porque ‘alfabetizar’ não é apenas juntar letras), ocasionando mais uma vez a evasão escolar de uma geração sedenta, mas, exausta, num mundo ‘escolar’ que continua a lhe parecer estranho. Para que isso não aconteça, é preciso que os educadores fundamentem suas práticas num projeto maior, que é a possibilidade de trazer para o contexto sala de aula, embora pequeno, um contexto ainda maior que é o mundo real de seus alunos. Freire (2002, p. 110), nos remete a isso, quando enfatiza sobre a necessidade do educador(a) ter uma postura crítica e definida na sua prática educativa. Vejamos

O educador e educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa(...).

Resultado das questões apontadas por Paulo Freire, e, entendendo que estamos falando em ‘analfabetos’ e perguntando quem são eles no Brasil e na América Latina, podemos enfatizar que,

de tal forma o mundo do analfabeto, então tido no processo como ‘alfabetizando’, e o mundo do alfabetizador se identificam de modo que devem ser um só. Aí reside o grande desafio para a pergunta sobre a identidade do analfabeto como pergunta dirigida à formação.

É necessário que os educadores de jovens e adultos efetivem a sua prática pedagógica, aliada ao compromisso social, principalmente com aqueles que foram e continuam excluídos da educação. Essa possibilidade de mediar a alfabetização com as questões vigentes na sociedade é um complicador para uma alfabetização mecanizada. No entanto, quando o educador é consciente e trata a educação, considerando suas relações e contradições, pode oferecer a todos os envolvidos no processo, a construção efetiva de um saber ler e escrever emancipado. ‘Emancipado’ não porque agora ‘junta palavras’, mas porque interpreta e entende um mundo complexo, inclusive tecnologicado, que também é seu mundo.

A ausência de um projeto de alfabetização que promova a emancipação da maioria dos povos latino-americanos faz com que o povo excluído continue aquém das mudanças promovidas na história. Diante disso, é importante que saibamos da importância que o mundo da leitura e da escrita tem na interação do indivíduo no mundo social. Não estamos aqui afirmando a leitura e a escrita mecanizada, e sim, aquela que, junto com a relação com o mundo, promove a formação crítica do homem. Para que não caiamos numa alfabetização mecanizada é necessário criar, por meio de ações coletivas, a inclusão de toda população latino-americana, dentro de um contexto atualizado. Caso contrário: corremos o risco de solidificar ainda mais as diferenças, criando assim uma linha invisível aos olhos dos países desenvolvidos, que autores da sociologia clássica já denominavam ‘linha da morte’. Quiçá essa demarcação sombria passa a vir a ser, no futuro, a linha da solidariedade entre os povos. Segundo Mannheim (1976, p. 85)

A esperança no futuro não significa passividade no presente. É na ação de agora que se delineia já o que está por vir.’ Segundo Mannheim, as utopias que aconteceram na história não se implantaram de forma pacífica, mas somente através de lutas, pois foram idéias inspiradoras de classes ou povos em rebelião e ascensão, em oposição às ideologias que racionalizavam e cristalizavam o pensamento das classes ou do poder dominantes. É importante descartar do sentido utopia aquela idéia de uma coisa irrealizável ou impossível. Utopia é uma realidade possível, embora futura e muitas vezes incompreendida e contrastada com o tempo em que surgem, porque estes ainda não amadureceram para a sua mensagem, ou porque temem e repelem a novidade que ela representa. Se o nosso desejo é substituir uma determinada ordem social existente, que não satisfaz as aspirações humanas, esse novo desejo de transformação se reportará a algo que ainda não existe. Vale lembrar que este ainda não implica que nunca será. ‘Temos a esperança poderosa de que o que ‘ ainda não é’ poderá ser um dia.

O educador, no espaço sala de aula, acaba se tornando uma figura decorativa, quando não consegue realmente entender o contexto multicultural, formado dentro da escola. O maior problema a ser percebido é que esses educadores, na maioria das vezes, não tendo formação para trabalhar com adultos, acabam reproduzindo, em sala de aula uma alfabetização mecanizada do

mero ler-escrever. Para que não perpetue uma educação reprodutora e ausente de significado, vale investir numa formação solidificada, tanto no aspecto pedagógico, como nos aspectos sociais e políticos dos educadores que vão ministrar a alfabetização com os jovens e adultos. Em outras palavras, não se conhece o ‘drama’ do analfabeto latino-americano sem que se resolva, também, o drama da difícil tarefa de seus alfabetizadores.

Para tanto, resultado do que foi até aqui apontado, podemos dizer que os povos latino-americanos são aqueles que, desde o início do processo de colonização, estiveram numa situação de serventia aos países dominadores. Resultado dessa situação histórica, o processo de desenvolvimento econômico, político e social sofreu um grande atraso em relação aos países desenvolvidos, o que acarretou uma defasagem cultural.

Como podemos perceber, não é simples resolver os problemas dos países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, de uma hora para outra. Isto é uma questão histórica que deixou raízes profundas. Não dá para apagar nossa história, temos que conviver com os fracassos, no entanto, é necessário superá-los com atitudes educativas sérias e voltadas para a nossa realidade cultural.

Uma educação sólida é capaz de superar todas as nossas perdas, que não foram poucas, apesar de algumas tentativas comprometidas com a erradicação do analfabetismo no Brasil. E se tivemos mais atrasos do que avanços na tentativa de erradicarmos o analfabetismo no Brasil e na América-Latina é porque historicamente fomos marcados por uma política excludente e reformista que excluíram o povo, os educadores e os movimentos organizados dessa discussão.

Diante disso, é de fundamental importância a busca histórica do homem latino-americano. Sua história, sua vida, sua luta e sua alteridade. E uma alfabetização emancipadora está no centro dessa tarefa. É preciso se fazer homem liberto, livre e alfabetizado. Estar alfabetizado é preparar-se para responder ao desafio da construção histórica de todo o seu povo.

Apresentaremos duas cartas remetidas a Paulo Freire por pessoas que conheceram seu trabalho, sua luta e seu compromisso com os povos latino-americanos. (ANEXO 1, ANEXO 1a).

2 ANALFABETISMO E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL

Basta, porém, que os homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais (FREIRE, 1988, p. 42).

Resultado das observações feitas no capítulo anterior pode-se dizer que o analfabetismo, historicamente, é resultado da situação de marginalização e exclusão vivenciada pelos povos latino-americanos e um desafio para a educação brasileira. Há muitos anos vem se repetindo o famoso *slogan*: “Vamos erradicar o analfabetismo no Brasil”, *slogan* esse muito divulgado pela mídia, mas, em que medida, de fato, o desejo de extinguir esse malefício da sociedade brasileira é efetivado?” É esse o objetivo deste capítulo.

De modo geral, e trazendo para o campo brasileiro, os programas de alfabetização de adultos aplicados no Brasil, tiveram, ainda que de maneira lenta, alguns avanços e muitos retrocessos. Avanços, no que diz respeito à consciência da necessidade de viabilizar as políticas de alfabetização em todo o território brasileiro e retrocesso, no referente à falta de uma ação mais objetiva dos programas, tanto no aspecto técnico, como nos conteúdos e na operacionalização de uma proposta educacional, vinculada a uma política pública de educação que, de fato, contemplasse e resolvesse este grave problema. Pelandré (2002, p. 34-35) define de maneira clara esta questão

As práticas políticas dominantes, no entanto, não têm levado em conta a necessidade de questionamento mais profundos sobre os conteúdos a serem elaborados, sobre as metodologias e os efeitos das experiências de alfabetização na vida do adulto, não existindo ainda um trabalho sistematizado que possa, por meio de um exame crítico dos resultados, reverter, progressivamente, o quadro negativo de que se tem conhecimento.

Traçar uma política lingüística e rever políticas educacionais, definir metas a serem atingidas no ensino da leitura e da escrita, uma vez que elas cumprem funções cognitivas e sociais distintas, considerar os níveis de motivação dos alfabetizandos, incorporando o uso de novas tecnologias (televisão, computador e outras máquinas eletrônicas), dentre outras diretrizes, são medidas que possibilitarão encontrar soluções para debelar o problema do analfabetismo no País.

Essa perspectiva apontada por Pelandré viabiliza uma proposta, a de discutir a questão do analfabetismo no Brasil, já que essa necessita de tal avanço.

Conforme já afirmamos, a Educação de jovens e Adultos pode ser caracterizada como uma ação “social” para suprir carência escolar daqueles que não tiveram oportunidade de aprender a ler e escrever dentro de um determinado momento de suas vidas ou que tiveram uma rápida passagem pela escola, que proporcionou, de maneira precária, uma ‘alfabetização’ momentânea, já que os analfabetos, por questões econômicas, sociais, culturais e políticas acabaram sendo excluídos do banco escolar.

Acontece que alfabetizar é um processo bem complexo que demanda uma persistência e formação pedagógica permanentes. Não se faz alfabetização de jovens e adultos só por voluntarismo. Para se trabalhar com essa modalidade de educação, os compromissos pedagógico e social são muito importantes e não são excludentes. Abaixo Freire (2004, p. 42) nos fala sobre o importante papel que o professor executa em sala de aula, no processo ensino-aprendizagem

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode ser um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. (...) O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares, e chamando-nos um a um, devolvia-os com seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. (...) A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...

Dependendo da metodologia adotada pelo educador, essa modifica a base das relações postas nos Programas de Alfabetização. Essa etapa da educação requer um envolvimento muito profundo dos professores-alfabetizadores na tentativa de buscar uma relação intrínseca entre o educando analfabeto e o mundo em que se relacionam. Isso nem todo alfabetizador está preparado para perceber; vale dizer, ‘mexe’ com o problema de formação. O próprio ato de alfabetizar torna-se bem sucedido, do nosso ponto de vista político-pedagógico, quando possibilita aos alunos-alfabetizando o desvendamento de uma dada realidade a fim de que os mesmos percebam a situação em que vivem, isto é, de miséria, desemprego etc. Tudo isso dificulta a compreensão de um outro mundo, que é o “mundo oculto das nos explicita sobre a importância da participação do educador na formação do aluno

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um gesto de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim.

Salientando esse pensamento, o professor tem que possibilitar uma relação significativa na sua prática educativa, isto quer dizer que o mesmo precisa envolver-se, doar-se, caso contrário, passará a ser apenas um ser figurativo e sem expressão em sala de aula. Por isso, para erradicar o analfabetismo, não basta que a nossa ação se reduza a simplesmente ensinar o aluno a ler e escrever, como já foi salientado anteriormente, abolindo todo o processo histórico, o problema já teria sido resolvido há muito tempo. Ora, se não o foi é porque existem outras questões, nem sempre apresentadas de modo claro até para os alfabetizadores, que inviabilizam um trabalho sério, a partir mesmo de sua formação. É por esse motivo que a formação permanente do educador deve ser imbuída de uma práxis pedagógica, profundamente comprometida com o ato de ensinar e aprender conjuntamente.

Das questões que nucleiam e contraditoriamente dificultam uma alfabetização consistente, escolhemos duas: a política e a econômica. A política, diz respeito a uma histórica falta de compromisso da sociedade, incluindo os governantes, em investir de maneira profunda nessa etapa da educação, para além do efeito midiático, e reflexo disso, dos “rendimentos eleitorais”. A econômica revela-se no fato de que essa camada da população pouco poderia reverter em mão-de-obra qualificada, de modo que, mediante isso, é muito mais satisfatório investir nas outras camadas, que revertem em votos e mão de obras eficazes para o mercado de trabalho. Miséria e analfabetismo são duas faces de uma mesma moeda; há uma sociedade que se envergonha deles e precisa erradicá-las e um mercado perverso que não os absolve, como nos apontam Gadotti & Romão (2000, p. 31)

Mesmo para cumprir sua função principal de acumulação do capital, o Estado capitalista, para legitimar-se, deve impulsionar mecanismos massivos de participação, especialmente através de eleições periódicas. Deve também prover o mínimo de saúde, educação, seguro-desemprego, moradia etc., de que todos os cidadãos necessitam, e fazer jus, em virtude de sua participação na ‘res pública’. Essas duas funções – de **acumulação** e de **legitimação** – são inerentemente conflituosas, dando lugar a todo tipo de contradições sociais e políticas, e convertendo o próprio Estado numa arena de luta de projetos alternativos.

Vamos olhar esse drama do ponto de vista histórico. A criação de programas e aplicação de verbas na alfabetização no Brasil não é muito recente, muito ao contrário, já que esse problema social, de profundas raízes, surgiu no século XVI, com a chegada dos jesuítas. A catequização jesuítica no plano da Contra-Reforma, com intuito de transmitir as idéias e valores da civilização cristã ocidental resultou em lacunas na história da educação de nosso povo, e continua refletindo até os dias de hoje. A principal delas é a perda da referência de nossas raízes, tornando-nos, assim, reflexo e sombra das culturas ocidentais. Dessa maneira, o processo de alfabetização iniciado pelos jesuítas fortaleceu a dominação e a dependência cultural do nosso país desde a sua origem histórica, como sabemos. Nas raras vezes em que o povo aprendeu a ler, o fez com a cartilha

cultural dos outros, como ocorreu com nossas elites. Em Santos (1972, p. 243-25) citado por Berger, (1976, p.14) essa questão é assim esclarecida

Por dependência entendemos uma situação na qual a economia de determinados países é condicionada pelo desenvolvimento e pela expansão da economia de outro país, ao qual está subordinado. A relação de interdependência entre duas ou mais economias bem como entre estas e o comércio mundial, assume a forma de dependência, se alguns países (os dominantes) estão em condições de expandir-se ou desenvolver-se continuamente a partir das próprias forças, enquanto que os outros (os dominados) só o podem realizar como reflexo dessa expansão, o que pode ter efeitos positivos ou negativos sobre o desenvolvimento dos últimos.

O fato de não conseguirmos, desde o início da nossa história, desenvolver uma educação voltada para a nossa ‘alma cultural’ entre uma gama de problemas estruturais, impossibilitou a viabilização de uma educação de real interesse para o nosso povo. Diante disso, e aliada às políticas descomprometidas e reformistas, até a década de 40 do século passado, não havia sido proposto nenhum programa governamental para alfabetizar jovens e adultos, na dimensão pedagógica que aqui enfocamos. O Brasil também não tinha leitura estatística mais precisa do tamanho de seus problemas sociais, incluindo os da educação, como o analfabetismo. Aranha (1996, p. 203) enfatiza que

Mesmo assim, amplia-se a oferta de escolarização. Segundo Fernando de Azevedo, de 1930 a 1940 o desenvolvimento de ensino primário e secundário alcança níveis jamais registrados até então no país. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobra e o de secundárias quase quadruplica, ainda que essa expansão não seja homogênea, tendo se concentrado nas regiões urbanas dos Estados mais desenvolvidos.

Embora a autora nos mostra que houve um aumento de escolarização nos níveis de ensino apresentados, no que se refere à EJA, pouco ou quase nada aconteceu efetivamente.

Resultado da revolução de 30, e adaptando as mudanças mundiais, o Brasil inicia um novo processo histórico que recebe influência, como nos diz Berger (1976, p. 170) “mais direta de fatores como a industrialização, urbanização, populismo” fatores esses que possibilitaram uma pseudodemocratização e a criação de uma nova proposta educacional que contemplasse todas as camadas sociais. É importante salientar que essa pseudodemocratização só aconteceu por que era preciso mostrar aos olhos internacionais que estava acontecendo uma democratização no país.

Essa aplicação na educação brasileira aconteceu, resultado das mudanças maiores que ocorreram na Europa, principalmente nos Estados Unidos. Foi resultado da ação de educadores que lá estudaram, repercutindo no contexto brasileiro. Dentre esses educadores estavam Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Teixeira entre outros, os quais podemos denominar precursores do pensamento de John Dewey no Brasil, os escolanovistas. A autora (ARANHA, 1989, p. 245) afirma que

Inspirados pelo ideário escola-novista, os movimentos de reforma surgidos na década de 20 continuavam em expansão, sobretudo a partir da produção teórica e da ação efetiva de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Influenciado por Dewey e por Durkheim, tinham eles consciência do caráter social da educação e do dever do Estado de instaurar uma escola para todos.

No entanto, e apesar das influências que as novas propostas pedagógicas tiveram no Brasil, ainda era visível uma certa ‘neutralidade política’ de alfabetização e de total ausência de comprometimento dos poderes constituídos que podem ser identificadas até o ano de 1947, quando o Estado opera sua entrada definitiva no processo. Segundo Di Rocco (1979, p. 42) “O ano de 1947 serve de limite para demarcar dois tipos de tratamento, dispensado à educação de adultos”. A partir dessa data é que começam, efetivamente, diversas campanhas menos amadoras e mais organizadas, de alfabetização no Brasil. A primeira delas aconteceu naquele ano, a partir da criação do Departamento Nacional de Educação, com base na Portaria Ministerial de 30/01/1947. Essa Campanha foi idealizada por Lourenço Filho, um dos pioneiros da ‘escola nova’, que tinha como proposta o seguinte lema: “Ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos”.

Aquela campanha, liderada pelas elites, foi marcada por um viés ideológico modernizante, já que vinha responder a uma pseudemocratização que assolava o país, reflexo da Revolução de 30. Pouco mais tarde, como sabemos, viria à ditadura getulista. Segundo Aranha (1996, p. 194-195)

Conhecido como o ‘protetor dos trabalhadores’, ‘pai dos pobres’, na verdade Getúlio, coerente com a tendência autoritária do seu governo, passa a controlar a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado. A opinião pública é manipulada pela propaganda do governo e pela censura, enquanto a oposição é sufocada com prisões, tortura e exílio.

Vindo de uma estrutura agrária arcaica da Primeira República (1889-1930) e ensaiando os passos de uma modernização social, onde o fator educação está no centro da própria democratização da sociedade, os analfabetos, que na época representavam mais de 50% da população, permaneciam fora das eleições presidenciais, portanto, ainda alijados da condição de ter voz e vez no processo político nacional brasileiro, como podemos observar na tabela abaixo

Tabela 2- Alfabetização da População de Quinze Anos e Mais – Brasil – 1900-1991

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem Declaração	Taxa de Alfabetização (%)
1900	3 380 451	6 348 869	22 791	35
1920	6 155 567	11 401 715	----	35
1940	10 379 990	13 269 381	60 398	44
1950	14 916 779	15 272 632	60 012	49
1960	24 259 284	15 964 853	54 466	60
1970	35 586 771	18 146 977	274 856	66
1980	54 793 268	18 716 847	31 828	75
1991	76 603 804	19 233 239	----	80

Fonte: IBGE, censo demográficos, apud Anuário Estatísticos/1995

Como podemos verificar pela tabela apresentada, naquele momento da história brasileira, embora a questão do analfabetismo ainda não tivesse sido resolvida, começa, a partir de então, a ter o seu papel revertido. Com a abertura política possível, a camada social menos favorecida, a partir dos movimentos sociais organizados, acabou tomando dianteira no processo de participação social. Resultado dessa participação gradativa das camadas organizadas atingiu o mundo do trabalho e o mundo da escola (novas leis e reformas). Piletti e Piletti (1991, p. 176) relatam que

A constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário; assistência aos estudantes necessitados; etc.

Foi um tempo propício à criação de sindicatos, associações e outros setores de classe, que propiciaram o fortalecimento da sociedade civil e resultaram na “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” como expressava a nomenclatura da época.

Aquele novo contexto histórico, marcado pela Segunda Guerra Mundial, modificou as relações da geopolítica mundial. O Brasil, entre outros países dependentes, sentiu a ressonância de políticas sociais mundiais em prol da cultura e educação. Paralelamente, foi fundada, no dia 16 de novembro de 1945, a UNESCO, com o propósito de minimizar a pobreza no mundo, a partir da inclusão das massas, via cultura e educação. Nessa época segundo relato de Di Rocco (1979, p. 15), A UNESCO publicou um relatório no qual tecia considerações sobre a necessidade de estender o processo educacional a todos os cidadãos. Além do mais esse relatório divulgava, segundo a mesma autora

O analfabetismo surge como um traço marcante, impedindo qualquer tentativa de mudança de comportamento; constatou a comissão, entretanto, que não seria apenas erradicar o analfabetismo, a solução ideal. O problema deveria ser enfrentado de forma mais abrangente, por meio do processo de aquisição de elementos fundamentais de formação, e que vem constituir a chamada ‘educação de base’.

A proposta de educação de base, via UNESCO, teve a participação maciça da sociedade organizada no Brasil, já no marco de uma sociologia crítica, fruto da introdução das leituras de Marx em nossas Universidades e partidos políticos, que propunham, utopicamente, uma educação politizada e contrária àquela oferecida até aquele momento histórico, e que viabilizasse a tomada de consciência, como suporte da transformação social. Rosas citado por Freire, (2001, p. LXXII), podemos visualizar o contexto social econômico da passagem de uma década para outra

Na passagem dos anos 40 para os anos 50 vivia-se no Brasil uma discreta euforia pós-estado Novo. Reorganizava-se o ensino superior, com o agrupamento de novas e de antigas unidades – escolas ou faculdades – em universidades, em que pesasse o artificialismo da medida. Reaprendia-se a pensar e a fazer uso da palavra em uma sociedade agora formalmente democrática. Seria compreensível que a explicitação das divergências diante das situações políticas, econômicas e sociais se desse de modo contundente e tendesse para certa intolerância entre os oponentes.

Diferenças culturais históricas levaram as diversas regiões do país a serem palco de diferentes estilos no diagnóstico da atualidade considerada, na expressão das divergências internas quanto a sua análise e na identificação dos caminhos alternativos para removerem – ou tornarem mais eficientes – os obstáculos que alimentavam a distância entre as camadas sociais, que alimentavam a manutenção do poder de *opressão e opressores sobre os oprimidos*.

Se aquele processo de uma nova política educacional, a partir das bases, propiciou alguns avanços no campo social, no aspecto pedagógico do projeto de alfabetização, foram diagnosticadas algumas falhas no que se refere à sua aplicabilidade. O material utilizado para a alfabetização era incompatível com a idade do educando, sendo o mesmo utilizado na educação infantil, e operacionalizado de maneira repetitiva, decorativa e mecânica, o que gerava um certo desinteresse por parte dos alunos.

Outro fator a destacar é que, por não existir uma política efetiva e duradoura nessa área, era necessário, a cada mudança de ano re-editar portaria para dar continuidade ao programa. Assim, um clima de instabilidade gerava um certo desconforto e desconfiança no sentido de o programa ter ou não continuidade a cada ano que se iniciava. Di Rocco (1979, p. 47) nos chama a atenção para essa questão quando nos remete a Campanha de 1947

A Campanha, iniciada em 1947, não tinha caráter permanente, a cada ano haveria a necessidade da portaria para prorrogar o ano de vigência do Serviço de Educação de adultos. Esse fato criava ao nosso ver, uma situação de instabilidade e insegurança. (...) Ora, se um serviço espera que haja possibilidade de encerramento a cada ano, seu planejamento só poderá ser realizado e idealizado a curto prazo.

Apesar das falhas diagnosticadas, em sua totalidade, essa campanha teve um reflexo positivo, pois propiciou a participação da sociedade organizada, incluindo as igrejas, e possibilitou, na época, uma educação contra-ideológica, como fora proposta (isso era um discurso marcante), pelo menos na perspectiva dos idealizadores. No entanto, não faltaram às críticas, advindas da classe dominante e dos partidos oposicionistas da época.

Resultado de um programa iniciado anteriormente, em 1952, teve início a Campanha de Educação de Adultos, aplicada na zona rural. Naquele mesmo momento histórico, cresceu consideravelmente a participação da Unesco e da recém-formada CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, por meio da educação de base, onde essas entidades, organizadas proclamavam uma alfabetização voltada para a realidade do educando, fortalecendo, assim, uma prática pedagógica, fundamentada e solidificada num projeto mais realista, e voltado para a utopia de uma sociedade mais humana e justa. Para Rosas, citado por Freire, (2001, p. LII)

Fato igualmente relevante é a constatação de que, em quantidade incomum, não apenas jovens estudantes universitários ou recém-graduados, mas professores, pesquisadores e outros profissionais, com ou sem formação universitária, percorreram caminho inverso. Vinculados, principalmente à Igreja católica, um dos baluartes do conservadorismo, foram, gradualmente, mudando de atitude e de discurso, sem, necessariamente, abandonarem as práticas religiosas. Entre os estudantes, a Juventude Universitária Católica (JUC) foi um campo particularmente propício ao questionamento do conservadorismo e à opção por novos caminhos. Incluo-me entre estes: na verdade, no meu caso, o processo se iniciara ainda em Natal.

Embora a campanha anterior tivesse apresentado aspectos favoráveis e desfavoráveis, a atual contrapunha, e propunha, uma educação de base que redimensionasse o significado social da própria alfabetização. Não faltaram sonhos dos setores populares organizados, de viabilização concreta do projeto. Contudo, por razões políticas, a campanha não conseguiu ter continuidade, não atingindo plenamente seus objetivos, até porque, se conseguisse, atrapalharia os planos políticos dos partidos hegemônicos e das elites da época.

Apesar do apoio logístico da UNESCO, não houve aporte de verba específica, destinada para o programa. Assim, para sobreviver, o projeto dependeria de autorização de verbas, conseguidas em orçamento anual e de doações.

A década de 50 foi uma década contraditória. Ao mesmo tempo em que se criava o sonho da democracia, perpetuava-se a desavença entre as classes dirigentes, aumentando a pressão política e ocasionando o suicídio do então presidente populista Getúlio Vargas, conhecido, como já foi citado, ‘pai dos pobres’. O momento político era de transição e o Brasil passava por uma profunda mudança no campo social e econômico.

Nosella (2003, p. 15) faz uma análise profunda desses momentos histórico, trazendo-a para o campo educacional

Paralelamente, no âmbito educacional, o populismo é a conciliação conservadora entre as mais pobres instituições escolares e as que perseguem modelos pedagógicos arrojados, por exemplo, entre instituições universitárias de baixa qualidade e universidades de excelência. Note-se que o populismo não estabelece um critério médio, unitário e universal de qualidade escolar. Sua função é cicatrizar ferida social produzida pela enorme desigualdade entre o nível quantitativo máximo e o ínfimo. Assim, por exemplo, o populismo não estabelece uma linha média e universal de avaliação para o ingresso no ensino superior, por meio de um vestibular único e universal. Possibilita, politicamente, a coexistência de vestibulares altamente competitivos com outros meramente ilusórios. A enorme diferença existente entre as instituições é escamoteada distribuindo diplomas de igual valor burocrático, mas de diferente valor de mercado.

Se até pouco tempo, antes da era getulista, a economia brasileira voltava-se basicamente à economia agrária, o cenário foi modificado, devido à abertura do capital internacional que exerceu forte pressão a modernização, realizada nos finais dos anos 60, pelo então presidente Juscelino Kubistchek.

Tabela 3 - Crescimento da população total e da população urbana (1940-1960)

ANO	TOTAL	AUMENTO	POPULAÇÃO URBANA	AUMENTO
1940	41 089 553	100,0	12 864 509	100,0
1950	51 576 461	125,5	18 721 078	145,5
1960	70 967 185	174,2	31 990 938	250,2

Fonte: Anuário estatístico do Brasil, IBGE, in Berger, 1976, p. 119.

Devido à mudança brusca no cenário nacional, a economia não mais conseguiria suportar uma estrutura arcaica, ao mesmo tempo que grande parcela da população, então vivendo da terra, teria mínimas chances também de sobrevivência na cidade. Diminuiu, assim, a aplicação do capital e a atenção social no sistema agrário, aprofundando ainda mais a pobreza e a miséria no campo. Tratou-se de uma modernização conservadora. Aranha (1989, p. 249) nos aponta sobre esse momento histórico

Nesse período há uma nova mudança do modelo econômico porque o desenvolvimentismo, que até então fora marcado pelo nacionalismo, começa a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultado da invasão das multinacionais, a partir do governo Kubitschek (1956-1961).

Resultado desse falso desenvolvimento e da abertura para o capital internacional, o Brasil ficou numa cilada: de um lado, o então presidente JK queria se mostrar como o ‘homem de aço’ empreendedor, e de outro lado, estava preso à política internacional do pós-guerra, que pressionava para um rápido desenvolvimento. Carente de mão-de-obra especializada, o país precisava criar, e com rapidez, uma mão de obra que pudesse responder ao funcionamento da industrialização. Segundo Gadotti e Romão (2000, p. 35):

No final dos anos 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como **educação libertadora**, como ‘conscientização’ (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como **educação funcional** (profissional), isto é, treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Essa situação de ter um estado modernizador da própria dependência, que fortalecia ainda mais as diferenças sociais, acabou resultando num novo projeto governamental de alfabetização que passou a se chamar Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, assumido pelo governo como projeto piloto, tendo seu coordenador indicado pelo Ministro da Educação. Sobre esse momento, cumpre ser observado o seguinte dilema: por um lado, a alfabetização de adultos passou a ser discutida com mais interesse por parte do governo, já que se tornara extremamente necessária à dita ‘modernização’; por outro, perdeu seu caráter social e a participação maciça dos movimentos sociais. Alfabetização, aos olhos dos governantes, passou a ser apanágio da modernização de um país cada vez mais urbanizado que esvaziava o campo, enquanto cresciam as favelas. Erradicar o analfabetismo traria, com certeza, um desenvolvimento econômico e social, para o país poder entrar de vez na modernidade.

Tal campanha governamental, espelho do próprio momento histórico em que ocorreu, não trouxe inovação pedagógica alguma. Além de ser resultado de um conjunto de medidas populistas, não traria mudanças significativas no que se refere por exemplo, à formação do professor, ou material didático aplicado no projeto, portanto, sem profundidade pedagógica, além de deficiências administrativas e financeiras típicas de programas apressados .

Na década de 60, que foi o resultado do aprofundamento de uma política desenvolvimentista e internacionalista, aprofundam-se ainda mais as diferenças sociais e o país contrai uma dívida externa crescente, com a inflação, assumindo um papel em destaque na economia brasileira. Resultado de um processo político desestruturado, inicia-se assim, um novo contexto social em que retornam as insatisfações da sociedade organizada, acarretando e acelerando as lutas reivindicatórias. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 209):

(...) no início dos anos 60, podemos observar que a prosperidade que fundou a euforia de JK (que prometia 50 anos em 5) estava ameaçada já em seu nascedouro. Assim, o Plano de Metas de JK levou o Brasil a dobrar a produção industrial, instalando o parque automobilístico, inaugurando cerca de 20 mil quilômetros de estrada e rodagem, bem como construindo Brasília. Porém, esses empreendimentos audaciosos triplicaram, ao mesmo tempo, os problemas e a dívida externa, a inflação e os conflitos sociais.

No governo Jânio Quadros aprofundaram-se as lutas no campo, principalmente no Nordeste, onde foi realizado o Primeiro Congresso de Forzeiros e Pequenos Proprietários, resultando na desapropriação de terras a favor dos trabalhadores, com o apoio da igreja católica junto aos excluídos, principalmente os situados na zona rural, bem como o apoio dos estudantes, a partir de um movimento unificado e fortalecido. A União Nacional dos Estudantes - UNE assume,

então, seu papel de coadjuvante junto ao Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos; as greves ‘pipocam’ em todos os pontos do país, apontando para o início de uma convulsão social mais profunda. Em meio a um caótico quadro político, o então presidente, Jânio Quadros, renuncia ao cargo, assumindo assim, seu vice, João Goulart.

A pressão social encontrava-se fortalecida e era necessário viabilizar mecanismos para atenuar as contradições e fortalecer as lutas coletivas. Esse fortalecimento das lutas coletivas reforçava a tomada de consciência da sociedade organizada. A educação assumia um papel de destaque, já que essa passou a ser canal de conscientização das camadas sociais desfavorecidas, apontando para o direito inalienável à educação, contando com a inestimável ajuda da classe estudantil. Há um grito de emancipação social e cultural em jogo. Precisamente no ano de 1963 surgiu o Movimento de Cultura Popular - MCP, que fora coordenado por Paulo Freire, na época educador da universidade de Recife. Rosas citado por Freire, (2001, p. LXXII) faz uma menção sobre a importância que o MCP teve nos programas de alfabetização:

No MCP, como de resto, nos demais movimentos dos anos 60 (MEB, campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, CTC...), a alfabetização queria dizer *conscientização*. *Conscientização*, palavra-chave no discurso de Paulo Freire. Perguntava-se: alfabetizar, alfabetizar-se, para quê? Deveria haver um motivo importante para justificar o esforço a despender. E este motivo era alfabetizar-se para ler e entender. Pensar e compreender seus problemas, os problemas da camada socioeconômica da qual cada um fazia parte, no contexto da realidade social, econômica e política historicamente vigente. Buscar soluções. Descobrir os obstáculos à consecução das soluções. Identificar os caminhos para romper as amarras que impediam a construção de uma sociedade, como pessoa e como representante de uma camada social, historicamente oprimida. Para ‘*ler o mundo*’.

A primeira experiência dessa nova campanha ocorreu em Angicos, uma cidade pobre do interior do Estado do Rio Grande do Norte que, até aquele momento, nada tinha de diferente das cidades periféricas do Brasil. Pelo menos, até o dia 2 de abril de 1963, em que a mesma se tornara manchete em todos os jornais do Brasil, quando recebeu a visita de uma comissão internacional de educadores e técnicos por conta do reflexo de um dos projetos de alfabetização, em um novo paradigma, extremamente dinâmico. Iniciada em Angicos, essa experiência alastrou-se sob o nome de Campanha de Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. O próprio Paulo Freire (1980, p. 17-18) nos relata essa experiência

Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre julho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas, igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo anos, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos).

Essa Campanha apresentada acima, logo de início, já se mostrava diferente das anteriores, pois enfatizava o caráter político da educação, portanto, seu lastro social de inegável realismo sem disfarces. Freire (2005, p. 224, nota de rodapé) nos mostra que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, tendo descentralizado a educação, inibia de uma certa maneira as campanhas de caráter nacional. Mas estando o presidente João Goulart presente a uma 'colação de grau' de um grupo que se alfabetizara na experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, constatando a eficiência do trabalho da equipe de Freire, pensou em romper a então nova orientação da política educacional de deixar as iniciativas da prática educativa unicamente como dever das unidades federativas. Juntou-se a essa vontade a sensibilidade de Paulo de Tarso, que então tornara ministro da Educação (...) levando-o a criar o Programa Nacional de Alfabetização. Freire coordenou então esse programa que deveria alfabetizar cinco milhões de brasileiros em dois anos. Tudo indicava e se esperava assim mudar o equilíbrio das forças no poder, desde que o Método Paulo Freire, que foi oficialmente implantado, não queria alfabetizar mecanicamente, mas politizando os alfabetizandos.

Conforme consta na proposta, antes de se iniciar o processo de alfabetização, era necessário ao educador conhecer a realidade sócio-cultural na qual o adulto vivia, de forma que a aprendizagem tornasse prazerosa e significativa para os envolvidos no processo de alfabetização. Ademais, o que chamou atenção dessa proposta é que ela trazia para dentro da alfabetização, além do caráter político-social dos alunos, a discussão concreta do processo histórico da época.

O Método utilizado por Paulo Freire, naquela época, que alfabetizava em 40 horas, a partir de metodologias audiovisuais, não teve uma vida muito ampla, como já era de se esperar, pois os objetivos propostos incomodavam os mentores do pensamento político e da prática educacional dominante do Brasil de então. Em Rosas (in FREIRE, 2001, p. LXXIII) há uma análise desse momento

O processo participativo explodia em toda parte. A velha ordem sentia-se, com razão, ameaçada. Alterava-se a importância dos papéis. Os defensores do golpe político-militar de 64 falavam e falam dos riscos de uma 'nova Cuba' na América do Sul. Não sei, àquela altura, se uma revolução armada que impusesse uma ditadura de esquerda, comunista ou não, mas ditadura, seria bem assimilada pelo povo. Penso que, psicologicamente, o povo se preparava para pensar, participar, encontrar saídas. Mas acredito que, para as pessoas habituadas ao poder da barganha, seria mais fácil adaptar-se a um regime de esquerda radical, onde estivessem no ostracismo e pelo qual tivessem sido derrotados, do que absorver o modelo participativo de esquerda, preconizada pela, talvez, nova utopia.

Como podemos perceber nessa citação a alfabetização de Paulo Freire criou uma certa insegurança na elite brasileira, já que propunha uma educação que proporcionava a tomada de consciência da classe mais alijada sócio-culturalmente.

Essa proposta de alfabetização, idealizada por Paulo Freire, contou com a participação ativa e maciça dos movimentos populares, e propôs um novo olhar da sociedade pelo próprio alfabetizando, o que representava sua grande novidade, e mais, originalidade. Essa metodologia promovia uma pesquisa investigativa do universo vocabular no qual o programa seria aplicado.

Dessa maneira, propiciava uma alfabetização significativa, proporcionando, paralelamente, uma discussão real do contexto dos próprios analfabetos. Paulo Freire (1983, p.22) dizia: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por esse motivo, evidentemente, quaisquer ações que levassem à tomada de consciência do povo, seriam destituídas de forma autoritária pelo governo de regime ditatorial que passou a tomar conta do Brasil naquela época. Em outro momento Freire (2005, p. 224) continua relatando sobre as dificuldades enfrentadas na implantação do Programa. Vejamos

A percepção de que a sociedade caminhava para tal desequilíbrio levou a elite conservadora, que cooptava setores das camadas médias, a ver o Método Paulo Freire como altamente subversivo. E o era, só que não na perspectiva do dominado. Assustaram-se os dominantes com o Método, com o autor e até com o governo populista de Goulart, ignorando as reais necessidades do país que reclamavam maior seriedade com os negócios da educação. Com o golpe militar de 1º de abril de 1964, que teve como um de seus alvos principais a proibição à aquisição da linguagem escrita, porque o Método não tinha mais como característica o que as campanhas anteriores de alfabetização tinham – a alfabetização alienada e alienante -, o programa foi extinto e seus mentores perseguidos. Muitos deles, como Freire, precisaram, para fugir das prisões e das torturas, se exilar.

Com a extinção da Campanha de Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, resultado do golpe militar de 1964, o governo resolveu implantar o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, que viera para substituir a campanha anterior. No que diz respeito à sua metodologia, essa era totalmente diferente da anterior, mesmo aproveitando alguns aspectos ‘didáticos’, pois inviabilizava uma aprendizagem concretizada pela vivência, além de não partir da realidade dos alunos, o que não inviabilizava, ao analfabeto, transpor o seu estado de alienação social. Isso aconteceu porque o MOBREAL vinha ao encontro das necessidades governistas da época, com vistas a responder às novas situações mercadológicas, de um pseudodesenvolvimento, mantido pelo capital internacional e aplicado em nossos projetos de fora para dentro e de cima para baixo. Segundo Jannuzzi (1979, p. 70)

Desta forma o pensar a realidade mobrealense é diferente do de Paulo Freire: não visa o desvelar a realidade em que vive o alfabetizando. O MOBREAL oculta a realidade mostrando o bem estar dos grupos integrados no mercado de trabalho; fazendo sua clientela perceber-se como ‘marginalizada’ por não ter desenvolvido as habilidades necessárias ao ingressar neste grupo. Oculta a realidade existencial do alfabetizando, não a refletindo como algo dentro, inserida no retributivismo do Modelo. Continua essa ocultação ao mercado de trabalho, que, por si só asseguram o seu ingresso no grupo que já goza o bem-estar. Entretanto, o mercado de trabalho é restrito e poucos podem ingressar nele, mesmo que bem treinado.

Uma vez ‘abortada’ a proposta freireana, nenhuma das campanhas de alfabetização posteriores vingaram, seja por incapacidade administrativo-pedagógica, e ausência de um maior envolvimento dos educadores nelas, seja por falta de vontade política real dos governantes. Apesar de suas limitações pedagógicas, a proposta do MOBREAL, com uma propaganda maciça nos anos 70, passa a ser assumida como a metodologia oficial de alfabetização em todo o país.

Na década de 70, o Brasil fortalecia ainda mais suas relações com o mercado internacional e os fracassos anteriores, já diagnosticados no que se refere à alfabetização de adultos, permanecia numa alfabetização criada para e pelo sistema público. Novos estudos sobre o método mais adequado a ser aplicado na educação de jovens e adultos no mundo todo estava sendo estudado, e, paralelamente a isso, a partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal no ano de 1972, essa modalidade de educação passa a ser encarada como Suplência da Educação fundamental.

Naquele momento desenhava-se um cenário nacional em que, mais do que nunca, a educação vinculou-se diretamente ao desenvolvimento do país, sob a ótica do mercado internacional. Era necessário relacionar o desenvolvimento do país com a alfabetização, pois fazia parte do acordo que o Brasil celebrou com os Estados Unidos (MEC/USAID). O mercado mundial, bloco ocidental (estavam em plena Guerra Fria) necessitava de mão-de- obras rápidas, baratas e eficientes, na área de aplicação técnica do aprendizado.

Com relação à Reforma Educacional 5692/71 essa mencionou pela primeira vez um capítulo sobre a Educação de Adultos, denominada Ensino Supletivo. Quanto à formação do professor essa não era vista como uma necessidade, pois bastava ‘saber alfabetizar’ que o mesmo poderia trabalhar com os adolescentes e adultos. Quando existia algum tipo de ‘treinamento’ esse era feito de forma rápida e sem a fundamentação pedagógica necessária ou uma prática de ensino voltada para a realidade dos adultos Para Di Rocco (1979, p. 81)

Em São Paulo, a preparação de professores ou monitores para os cursos de Suplência realiza-se de várias maneiras. Desde cursos intensivos, de curta duração, até a improvisação total. Há também esquemas de acompanhamento da atuação docente, através de relatórios, entrevistas ou inspeção. Há ainda manuais de orientação didática e reuniões pedagógicas. Esse preparo é precário e, em geral, o professor desconhece ou pelo menos não tem real consciência da importância de sua tarefa. É este um dos grandes empecilhos para que as campanhas de alfabetização cumpram sua tarefa, atingindo plenamente seu objetivo, qual seja, erradicar o analfabetismo, com a extensão de uma escolaridade de base a todos os cidadãos. Professores preparados às presas, sem a devida fundamentação para lecionar em cursos de natureza supletiva, transferindo conhecimentos da Pedagogia para o ensino de adultos, geram um clima que fica muito a desejar.

A lei 5.692/71 não trouxe nenhum artigo ou parágrafo que elevasse a formação integral (moral, político, cultural, social...) dos alunos de maneira efetiva, a não ser para responder as necessidades do governo militar, o que veio fortalecer o aspecto ideológico de uma prática alienada e alienante, reflexo da mentalidade de quem a pensou e elaborou. Vejamos novamente em Di Rocco (1979, p. 19)

Os idealizadores do Mobral, assim como os da Lei nº 5692/71, mesmo admitindo suas boas intenções, cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômica-política do país. Divulgou-se que o Mobral utilizava a ‘técnica’ de Paulo Freire, modificando alguns conteúdos, como se fosse

possível destilar desse movimento de educação de adulto dos anos 60 uma essência metodológica tecnicamente neutra.

Após essa iniciativa, quase nada foi acrescentado ou discutido nas décadas de 70 ou 80 na educação de adultos no Brasil. No entanto, no final da década de 80, resultado das pressões e manifestações sociais pelo fim da ditadura militar, tivemos uma Assembléia Nacional Constituinte democrática que resultou na Constituição de 1988 e, a partir daí, entre outros avanços sociais, a legalização do voto dos analfabetos.

Se a Constituição foi um avanço significativo para a sociedade brasileira, a educação passaria a recolher os frutos da democracia construída a duras penas pela sociedade civil. A educação passou de fato a ser dever do Estado, pelo menos no papel, e este deveria, por lei, oferecer educação de qualidade para todos os segmentos educacionais.

Iniciou-se, nesse contexto histórico mais recente, um aumento considerável de instituições que passaram a oferecer essa modalidade de educação. No ano de 1988, com a participação dos movimentos organizados, resultado da Constituição Brasileira, e de novo momento político, o rumo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seria outro. Passou a ter um tratamento legalizado com a garantia de que as ações práticas em torno dessa modalidade educacional, sairiam, de fato, do papel. Para Soares citado por Ribeiro, (2001, p. 203)

A Constituição de 1988 representou algumas conquistas legais para o campo das políticas públicas, entre as quais a educação. O Estado passou a ter o dever de garantir a educação para todos àqueles que a ela não tiveram acesso, independente da faixa etária. Esse preceito constitucional contribuiu para consolidar as poucas iniciativas então existentes no âmbito da EJA, assumidas por administrações populares e para reforçar a necessidade de os governos assumirem como dever do Estado. De fato, houve, a partir de 1988, uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação. Nesse processo, muito contribuiu para uma melhoria da qualidade no atendimento à EJA o conceito ampliado de alfabetização, divulgado principalmente a partir de estudos da Unesco que criticava as experiências aligeiradas que não levavam os jovens e adultos a adquirirem domínio do uso da leitura e da escrita.

Resultado dessa Constituição, novos programas de Educação de Jovens e Adultos foram se consolidando no Brasil, seja como Programa Nacional, Estadual ou Municipal. No campo municipal podemos citar o MOVA-SP que foi implantado no início dos anos 90 na gestão da Prefeita de São Paulo, Luíza Erundina, por intermédio de seu secretário de Educação, Paulo Freire.

No início da década de 90, o então presidente Fernando Collor de Mello criou a Fundação Educar, que se tornou órgão responsável pela coordenação e execução dessa tarefa, levando-a, juntamente ao MEC, no entanto, essa fundação teve uma história tão curta, como fora o mandato desse presidente.

Concomitante a esse período histórico ocorreu o Ano Internacional da Alfabetização que possibilitou a promoção de diversos projetos, congressos e discussões diversificadas em torno dessa temática educativa.

A seguir podemos visualizar como estava o contingente de analfabetos no Brasil no contexto dos anos 80

Tabela 4 - ANALFABETISMO NO BRASIL – PERÍODO 1980-1990.

ANO	TAXA DE ANALFABETOS ACIMA DE 15 ANOS	NÚMERO DE ANALFABETOS
1980	25,5%	18.716.847
1982	23,1%	17.685.987
1984	21,3%	17.273.309
1986	20,0%	17.320.725
1987	19,7%	17.456.384
1988	19,9%	17.269.137
1989	19,0%	17.588.221
1990	18,0%	17.762.629

Dados: Fonte: IBGE/PNAD- 2002

No intuito de reduzir em 70% o analfabetismo no Brasil, o então Presidente Fernando Collor de Melo criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cuja proposta era promover programas de alfabetizações. Vejamos abaixo mais informações em Haddad (1994, p. 97)

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizavam, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem destinavam.

Resultado de ações políticas comprometedoras, Fernando Collor acabou colhendo os frutos de uma proposta de gestão presidencial desastrosa que culminou em seu *impeachment* no ano de 1992, como sabemos.

No ano de 1996, foi promulgada, embora com muita demora, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 em (ANEXO 2) que tratou da Educação de Jovens e Adultos com o merecido destaque e com propostas reais de avanços na cidadania plena. No que se refere à lei supracitada, Machado (2005) nos mostra que

No que se refere à LDB, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino. O substitutivo de Darcy Ribeiro, representou um golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993.

Na mesma década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso e presidido por sua esposa, a socióloga Ruth Cardoso, surgiu a Alfabetização Solidária (AS). A AS foi criada a partir de uma ONG (Organização Não Governamental), formada por empresários, professores, CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), a sociedade civil em geral, que se uniram no intuito de reduzir os índices de analfabetismo no Brasil e expandir o acesso de jovens e adultos à educação nos municípios que apresentavam os índices mais elevados de analfabetismo. Esse programa de alfabetização surgiu de maneira diferenciada dos anteriores, descentralizado do Governo Federal, pensado e realizado com a mediação dos vários segmentos sociais. No entanto, esse programa apresentou vários problemas estruturais pelo fato da formação ocorrer distante do campo da prática do programa. Além disso, os alfabetizadores, em grande maioria, não tinham formação pedagógica e o programa não cumpria com os compromissos acertados anteriormente. Como podemos constatar no depoimento abaixo de uma das coordenadoras do programa na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, no ano de 2004

Comecei a perceber e a constatar a angústia dos alfabetizadores em se tratando dos atrasos das bolsas de ajuda de custo. Os alfabetizadores ficaram dois, três, cinco meses até um ano sem receberem as bolsas, tão esperadas e no valor de R\$ 120,00 (Cento e vinte reais) e, muitos dependiam financeiramente desta ajuda de custo, onde a Coordenação Geral em Brasília insistia em dizer que era apenas uma ajuda de custo e não salário, mas o drama pior consistia na demora em receber essa tão esperada ajuda de custo. Foram enviados vários relatórios, comunicando o atraso das bolsas, e o que nos deixou mais revoltados, digo eu, em especial, é que os alfabetizadores de Juruá deixavam as suas famílias na sede do município, e iam trabalhar em comunidades que, muitas vezes, nem de voadeira conseguiam chegar, pois faltava gasolina e a Prefeitura quase sempre se mantinha alheia a essa realidade, ou melhor, fazia do próprio bolso, ou mesmo os corajosos encaravam uma canoa pequena, navegando de três a seis horas para lecionarem. O esforço despendido por cada professor foi imenso, mas tornou-se importante na medida que muitos alunos vendiam mandioca, farinha, banana para os atravessadores que passavam comprando no rio, e, assim, geralmente eram enganados por esses sujeitos. O dinheiro da farinha dava para pagar o rancho básico da família como café, sabão, açúcar, água sanitária, bombril e poucas coisas a mais.

No ano de 2002, com a vitória do presidente Luis Inácio Lula da Silva foi implantado o Programa Brasil Alfabetizado, aplicado em todas as regiões brasileiras, que resgata a metodologia freireana, embora com algumas modificações no campo metodológico.

Como descrevemos no contexto apresentado, o Brasil, ainda nos dias de hoje, não criou um Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos que conseguisse, de fato, erradicar o analfabetismo, com propostas condizentes, não só com uma demanda estatística do problema, mas com os critérios ético-políticos e, por extensão, pedagógicos, consoante a realidade da população analfabeta, seus problemas sociais, e seus impasses quanto às dificuldades de soluções reais.

3 PAULO FREIRE: SUA HISTÓRIA E SEU PERCURSO

O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e brasileiros são fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a disciplina da gulodice da maioria insaciável (FREIRE, 2004, p. 63).

Neste terceiro capítulo apresentamos uma biografia de Paulo Freire, no intuito de contextualizar o leitor sobre o itinerário e a importância que esse educador teve para a educação brasileira, bem como para a América Latina e para o mundo.

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, filho de Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire. Seu pai era sargento do exército e sua mãe adorava trabalhar com bordados.

Seu pai o criou junto aos seus irmãos, num clima de muito respeito e disciplina; isto é explicado pela formação e profissão que ele ocupava.

No que se refere ao aspecto religioso, a família Freire vivenciou diferenças, já que seu pai era espírita e sua mãe católica. E foi o catolicismo que marcou a vida de Paulo Freire, pois desde cedo começou a participar das atividades religiosas, promovidas pela igreja. Essa relação participativa passaria a ter um significado muito forte na sua militância política e educacional. Influência presente no parágrafo abaixo, quando Freire (1980, p. 13) nos fala, num discurso emocionante

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher e com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisa.

Apesar das contradições, que desde a infância marcaram sua história, Paulo Freire conseguiu construir uma vida regada, pelo menos no início, de fartura e muita molecagem. Esse garoto aprendeu a ler no quintal de sua casa, o que pode tê-lo influenciado na sua paixão por aqueles que nunca tiveram a chance de adentrar no espaço de sala de aula. O que não era o caso

de Paulo Freire, que adorava quando sua mãe lhe ensinava as primeiras lições, ler e escrever sem nenhuma obrigatoriedade formal.

Aprendeu a ler debaixo da mangueira, no quintal de sua casa, o chão, como ele mesmo dizia era o quadro negro e o graveto era o giz – imagem que muito marcou sua vida e está expressa em sua obra. Sua mãe lhe ensinava a ler e escrever com palavras do próprio mundo que o cercava, palavras profundas, extraídas tanto de um mundo real como imaginário. Essas palavras de significado marcaram o início do processo dialético da alfabetização na vida de Paulo Freire.



Fotografia 2 - casa infância de Paulo Freire. Fonte: Arquivo do Instituto Paulo Freire.

Após o contato com as palavras que iam construindo sua leitura de mundo, Paulo Freire iniciou seu processo de alfabetização, agora no contexto formal de educação. A alfabetização, embora diferente do que fora aprendido com seus pais no quintal de sua casa, não seria problema para o menino, muito menos para a escola, já que estava quase alfabetizado. Diferentemente, e em época distinta, a educação inicial de Freire foi regada de muitas alegrias o que, infelizmente, não é a realidade atual de muitas escolas brasileiras.

O início da infância de Paulo Freire foi feita de momentos muito felizes. No entanto, resultado da contradição sócio-econômica da região Nordeste, nem tudo foi alegria para a família Freire, bem como, para a grande maioria das pessoas que lá vivia. Com a crise de 29, sua família passou por grandes dificuldades financeiras, o que os levaram a abandonar Recife e ir viver numa cidade a 18 Km, da capital, Jaboatão. A partir desse momento a vida de Paulo Freire toma um outro rumo. Embora já conhecesse a fome e a miséria, nunca, até aquele momento, soubera, na

prática, o que seria passar fome. Parece que o destino já o estava preparando para essa cruel realidade. Foi nesse período de transição que perdera também seu pai. Freire (1980, p. 14) nos relata “A crise de 29 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de abril de 1931, chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcariam profundamente”.

Com a morte de seu pai, a vida da família Freire desmorona economicamente e começaram a viver na pele as contradições sociais postas naquele contexto nordestino. A escola, que para ele havia sido desejada, parecia não mais existir. Teve de abandonar seus estudos, por conta da pobreza que assolavam as pessoas mais pobres que viviam naquela região.

Apesar da pobreza, Paulo Freire não deixou de desfrutar sua adolescência, buscou curtir-la profundamente, talvez tivesse sido a maneira que encontrou para descarregar suas frustrações. Em Jaboatão jogou pelada e nadou com os garotos, por outro lado, foi exatamente nessa cidade, que começou a perceber e a refletir sobre as contradições existentes naquele contexto social. Ele indagava sobre a pobreza de sua família e das outras com quem convivia diariamente.

A experiência com essa realidade fez com que abrisse os olhos para uma nova situação. Em Gadotti (1991, p. 22), vimos como Paulo Freire começou a perceber as diferentes leituras da realidade, em suas diferentes linguagens, percebeu, nas suas brincadeiras com os garotos da sua classe social: “A experiência com eles, foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de me expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, cuja compreensão rigorosa me dedico hoje como educador popular”.

Após alguns anos, excluído da escola, Paulo Freire retorna; no entanto, a realidade era outra. Estava defasado cronologicamente, e seus colegas tinham uma grande diferença social, o que o tornava um garoto tímido e desajeitado. Gadotti (1991, p. 21) nos informa como Paulo Freire se via quando adolescente

Eu era compridão, altão, de calças curtas, e correndo já o risco do ridículo do tamanho das calças. As calças eram menores do que o comprimento das pernas. Confessa que tinha a sensação de ser um adolescente feio. Rejeitava o próprio corpo, sua forma demasiado angulosa. Tinha medo de fazer perguntas em sala de aula, porque, sendo mais velho que os colegas, sentia-se na obrigação de formular questões inteligentes e mais rigorosas que os demais.

É nítido perceber nessas palavras que Paulo Freire sofreu as conseqüências de viver na pobreza, e esse sentimento de desvalorização pessoal e intelectual é uma das principais característica que perpetua as diferenças sociais - elas podem ser observados no capítulo desta dissertação que trata do analfabetismo no contexto latino-americano.

O retorno de Freire para a escola demarcaria um novo contexto para a sua vida. Apesar das dificuldades econômicas e pedagógicas, ele não desistiu. Aos 20 anos, em 1941, iniciou seu curso de Direito na Faculdade de Direito do Recife e, já habituado, mas, não conformado, com os

problemas apresentados pela escola formal, fizera inúmeras leituras literárias, brasileiras e portuguesas, como também iniciou suas leituras na área da Filosofia, Sociologia, como também na área da Psicologia da linguagem. Mas, foram às leituras de Jacques Maritain, de Georges Bernanos, de Emanuel Mounier, entre outros, que determinaram uma influência cristã em sua formação intelectual, religiosa e humanista.

Inicia-se aí, uma paixão ainda não revelada. É também dessa mesma época, sua primeira experiência como professor, do curso ginásial, do qual tirava o dinheiro para ajudar no custeio da família.

Aos 23 anos, casa-se com Elza Maria Costa Oliveira, professora primária, uma mulher que muito contribuiu na sua formação pessoal e intelectual, para ele uma mulher singular e plural ao mesmo tempo. Com ela Freire teve cinco filhos. Vejamos o carinho que Freire (1980, p. 15) reservava à sua companheira expresso nas seguintes palavras

À Elza, professora primária e, depois, diretora de escola, devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (presente a necessidade de ajuda), me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação que Direito, curso que fui um aluno médio.

Foi Elza que revelou sua paixão, ainda escondida. Embora fosse advogado, Paulo Freire nunca se identificou muito com essa profissão, principalmente quando teve que cobrar uma dívida de um jovem dentista, que, ao expor seu ponto de vista, levou Paulo Freire a uma profunda reflexão. Não poderia ele defender uma causa que colocasse em evidência o problema do outro. Freire (1980, p. 15) mesmo diz “após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante”.



Fotografia 3 - Fonte: arquivo do Centro Paulo Freire. Família de Paulo Freire.

O momento vivenciado por Paulo Freire ao defrontar com sua primeira causa, como advogado, surge como divisor de águas de sua real vocação. Em Freire (2005, p. 17) destacamos o seguinte relato

Me emocionei muito esta tarde, quase agora, disse a Elza. Já não serei mais advogado. Não que eu não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar numa ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero. Falei então do havido, das coisas vividas, das palavras, dos silêncios significativos, do dito, do ouvido. Do jovem dentista diante de mim a quem convidara a vir ter uma conversa comigo enquanto advogado de seu credor. O dentista instalara, senão totalmente, pelo menos em parte, seu consultório e não pagara seus débitos. ‘Errei, disse ele, ou fui demasiado otimista quando assumi o compromisso que hoje não posso honrar. Não tenho como pagar o que devo. Por outro lado’ continuava o jovem dentista, em voz lenta e sincera, ‘segundo a lei, não posso ficar sem os instrumentos de trabalho. O senhor pode providenciar a tomada de nossos móveis – a sala de jantar, a sala de visita... ‘E, rindo um sorriso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia, completou: ‘só não pode tomar minha filhinha de ano e meio’. Ouvi calado, pensativo, para, em seguida, dizer: ‘ Creio que você, sua esposa, sua filhinha, sua sala de jantar, sua sala de visita vão viver uns dias como se estivessem entre parênteses com relação aos vexames de seus débitos. Só na próxima semana poderei ver o credor a quem devolverei a causa. Mais uma semana , possivelmente, ele levará para conseguir outro necessitado, como eu para ser seu advogado. Gostaria de lhe dizer também que, com você, encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado’.

Enfim, sua grande paixão pela educação é revelada. Ao chegar em casa, e ao expor o que havia acontecido a Elza, que o olhou em seus olhos e disse: “você não nasceu para advogar, mas, para ser educador”.

Após essa revelação, no ano de 1946, Paulo Freire se entrega de corpo e alma às questões educacionais. Naquele mesmo ano fora convidado por um amigo a trabalhar no SESI – Serviço Social da Indústria, no Departamento de Serviço Social. Em seu novo emprego, manteve contato com a população mais simples, os desprovidos da sociedade. Entretanto, seu papel não era tornar essas pessoas emancipadas, e sim, uma espécie de trabalho assistencialista de doação.

Essa relação com o povo proporcionou a ele o contato significativo e real de mudança. Inicia-se aí um ‘novo’ Paulo Freire. Re-lembrando a sua sofrida infância, quando perpetuavam atitudes autoritárias e ao mesmo tempo passivas, iniciou seu trabalho, visando construir um diálogo mais profundo com o povo, uma ação que viabilizasse a tomada de consciência daquelas pessoas que ali estavam presentes. Aprendeu no diálogo. Foi mediatizando com o povo que percebeu o sofrimento e as alienações que ali perpetuavam. Afinal, fez-se educador.

Paulo Freire (2005, p. 19) nos remete às suas lembranças de infância quando nos relata sobre a sua trajetória de vida

A experiência da infância e da adolescência com meninos, filhos de trabalhadores rurais e urbanos, minha convivência com suas ínfimas possibilidades de vida, a maneira como a maioria de seus pais nos tratava a Temístocles, meu irmão imediatamente mais velho do que eu e a mim, seu ‘medo à liberdade’ que eu nem entendia nem dele falava assim, sua submissão ao patrão, ao chefe, ao senhor, que mais tarde, muito mais tarde, li em Sartre, como sendo uma das expressões da ‘convivência’ dos oprimidos com os opressores. Seus corpos oprimidos, hospedeiros, sem ter sido consultados, dos opressores. Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de ‘soldaduras’ e ‘ligaduras’ de velhas e puras ‘adivinhações’ a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu ‘li’ a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...

Como podemos perceber, o passado de Paulo Freire fora muito significativo para sua vida; como verdadeiro divisor de águas da sua formação e participação nas atividades que promovera como pessoa, educador e escritor. Nessa época em que atuava como funcionário do SESI, ele aplicou uma pesquisa com as famílias das crianças que freqüentavam as escolas, no intuito de saber como era a relação entre pais e filhos. Ele acreditava muito na importância da família para o contexto escolar, e dessa maneira haveria uma maior chance de proporcionar uma tomada de consciência, melhorando, assim, a qualidade de vida da população envolvida.

Tomado em suas mãos o resultado, Paulo Freire fez uma via-sacra por todos os núcleos ou centros sociais do SESI, no estado de Pernambuco, no intuito de discutir, junto com as famílias e a sociedade, a relação existente entre autoridade e liberdade. Para ele, somente nas discussões coletivas é que propomos ações democráticas. Ademais, Freire percebeu que em muitas das vezes pecava em achar que as suas palavras fossem compreendidas e refletidas num outro contexto social, já que uma coisa é falar para o povo, e a outra é construir a fala com o povo.

Numa de suas andanças Paulo Freire percebeu a diferença acentuada nas diferentes falas, quando um pai de família, homem simples, trabalhador, nas suas simples palavras, fez com que repensasse sua ação como educador e conferencista. Revelou-se aí um profundo momento de angústia e sabedoria, para o nascimento de um ‘novo’ Paulo Freire. Esse momento ocorreu exatamente quando Freire proferia uma conferência sobre o castigo para um grupo de pais. Existiam ali pessoas analfabetas, empregadas e desempregadas, gente do povo, da zona rural e urbana. Havia ali o desespero e a falta de esperança.

O questionamento a seguir relata a história de um pai de família presente numa das conferências de Paulo Freire (2005, p. 26-27)

‘Acabamos de escutar’, começou ele, ‘umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem’. ‘agora eu queria dizer umas coisas ao doutor, que acho que meus companheiros concordam.’ Dr Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?. Começou a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com uma manhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.(...)- Doutor, nunca fui á sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?- Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos. - Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de ‘oitão livre’. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem um outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com uma ‘linha Arno’. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardimzinho de grama inglesa (inglesa). O senhor deve ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livreria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória. Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso e confortável. - Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tem de acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.

Esse relato de vida levou Paulo Freire a uma profunda reflexão sobre a importância de o educador se inserir no mundo do povo para poder compreendê-lo. Dessa forma ele se propôs a fazer um estudo de como o povo se comunica, quais são as questões e as problemáticas postas em seu universo. Nesse momento se envolve em trabalhos em prol dos movimentos populares. E nessa sua inserção, engajou-se primeiramente no Movimento de Cultura Popular – MCP do Recife, onde teve contato com a leitura de autores populares como Graciliano Ramos, Gylberto

Freire, Jorge Amado, entre outros. Foi uma época muito frutífera para ele, já que foi nesse envolvimento que começou seu trabalho de alfabetização de jovens e adultos.

Em 1959, Paulo Freire defende seu doutorado, com a tese **Educação e atualidade brasileira**, em que propôs uma educação democrática e criticou a forma em que a educação brasileira estava estruturada, como nos aponta Gadotti (1991, p. 26) “uma revisão radical a partir do estudo das atribuições do processo educativo no âmbito de uma realidade histórica particular”. Logo após sua defesa, fora convidado para trabalhar na Universidade do Recife. Foi nessa época que recebeu o convite para assumir o cargo de diretor do Serviço de Extensão da Universidade. Recebera também o convite para assumir a coordenação do programa de alfabetização de adultos. Combinado com sua ligação com os movimentos sociais, esses começaram a ter uma participação ativa, tais como: Comunidade Eclesial de Bases – CEBs, Movimento de Ação católica, Movimento de Cultura Popular – MCP, entre outros. No ano de 1962, inicia-se na cidade de Angicos – Rio Grande do Norte, um novo processo de alfabetização, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Gadotti (1991, p. 34) nos mostra sobre a importância da participação de todos os envolvidos no processo de alfabetização

A participação do sujeito da aprendizagem no processo da construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser também mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, que se apóia em métodos centrados na autoridade do professor, Paulo Freire comprovou que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes.

Dessa forma, houve uma mudança paradigmática na relação entre professor-aluno, deixando de ser uma postura autoritária e verticalizada, para se tornar uma relação democrática e horizontalizada.

Para que essa relação fosse completa era importante que os alfabetizadores que participavam do programa morassem na comunidade onde esse aconteceria, já que isto facilitaria o processo de alfabetização. Para tanto, era necessário que as palavras escolhidas saíssem do contexto e deveriam estar cheias de vida, palavras da realidade, vivas e significativas, retiradas do contexto e da vida dos alunos. Essas palavras geravam outras que deveriam ser codificadas e decodificadas pelos alunos.

Como esse programa de alfabetização levava a uma tomada de consciência do povo envolvido, devido à discussão que proporcionava, não era bem assimilado pela elite pensante da época. Para esses, era uma espécie de ‘confronto’ com a realidade posta.

Em 1963 foi convidado, pelo então Presidente da República, João Goulart, e pelo seu ministro da Educação, Paulo de Tarso, para ampliar e renovar os programas de alfabetização de jovens e adultos em âmbito nacional. O programa coordenado por Paulo Freire tomou uma dimensão social, política e educacional profunda, de tal modo que, em 1964, segundo ele, estava

planejada a criação de vinte mil círculos de culturas, para atender a 2 milhões de trabalhadores analfabetos.

Com o golpe militar de 1964, o Programa foi extinto e Paulo Freire fora exilado. Recebeu convite do governo da Bolívia, onde fora convidado a trabalhar no Ministério da Educação daquele país vizinho. Antes de atender ao convite boliviano, Freire foi convidado a se retirar e partiu para o Chile, onde permaneceu durante quatro anos. Segundo Gadotti (1991, p. 55) “trabalhou na formulação do Plano de Educação em Massa e também como professor da Universidade Católica de Santiago, além de ser consultor especial da UNESCO”. No Chile envolveu-se na luta pela democracia e na luta campesina. Percebeu, nesse envolvimento, o tamanho da discriminação social em que os trabalhadores campesinos estavam envolvidos. Viveu no Chile por longos cinco anos. Em Freire (1980, p. 23) podemos conferir o resultado de seu programa de alfabetização nesse país

Em dois anos o programa chileno atraiu a atenção internacional, e o Chile recebeu da UNESCO uma distinção que o aponta como uma das cinco nações que melhor superaram o problema do analfabetismo. Em 1968, o Escritório calcula que terá aproximadamente 100.000 alunos e 2.000 coordenadores. Não obstante, a continuidade do programa se encontra ameaçada pela existência de um estatuto temporário, ligado ao governo atual. Cortês desejaria ter um Escritório permanente para a Educação de Adultos, que sobrevivesse a toda mudança política.

Assim, o Método de Paulo Freire construiu raízes e solidificou em alguns países latino-americanos, dentre eles o Chile, como ele bem nos mostrou.

Em 1969, foi indicado para assumir o Centro para Estudos da Educação e do Desenvolvimento da Universidade de Harvard, onde trabalhou durante alguns anos. Nesse novo trabalho, desenvolveu programas de alfabetização nos países menos desenvolvidos. Podemos entender melhor esse trabalho nos escritos de McLaren (1999, p. 19) sobre o trabalho desenvolvido por Paulo Freire nos anos de exílio.

Como consultor do departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau que enfocavam a re-africanização desses países; desenvolveu programas de alfabetização pós-revolução em algumas ex-colônias portuguesas como Angola e Moçambique, programas esses motivados pelo trabalho de Frantz Fanon, por um comprometimento com o marxismo e por uma simpatia pessoal pelo Movimento Popular pela Libertação de Angola, de Amílcar Cabral, pela Frente de Libertação de Moçambique e pelo Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, cooperou com os governos do Peru e da Nicarágua em suas campanhas de alfabetização; estabeleceu o Instituto de Ação Cultural em Genebra em 1971, regressou brevemente ao Chile após o assassinato de Salvador Allende em 1973, trabalhando na área da reforma agrária, o que fez com que Pinochet o declarasse subversivo; participou em trabalhos de alfabetização em São Tomé e Príncipe, de 1975 a 1979.

Como podemos observar nas palavras de Peter McLaren, não foram poucas as experiências acumuladas por Paulo Freire. Elas nos levam a supor o quanto seria o ganho, para o

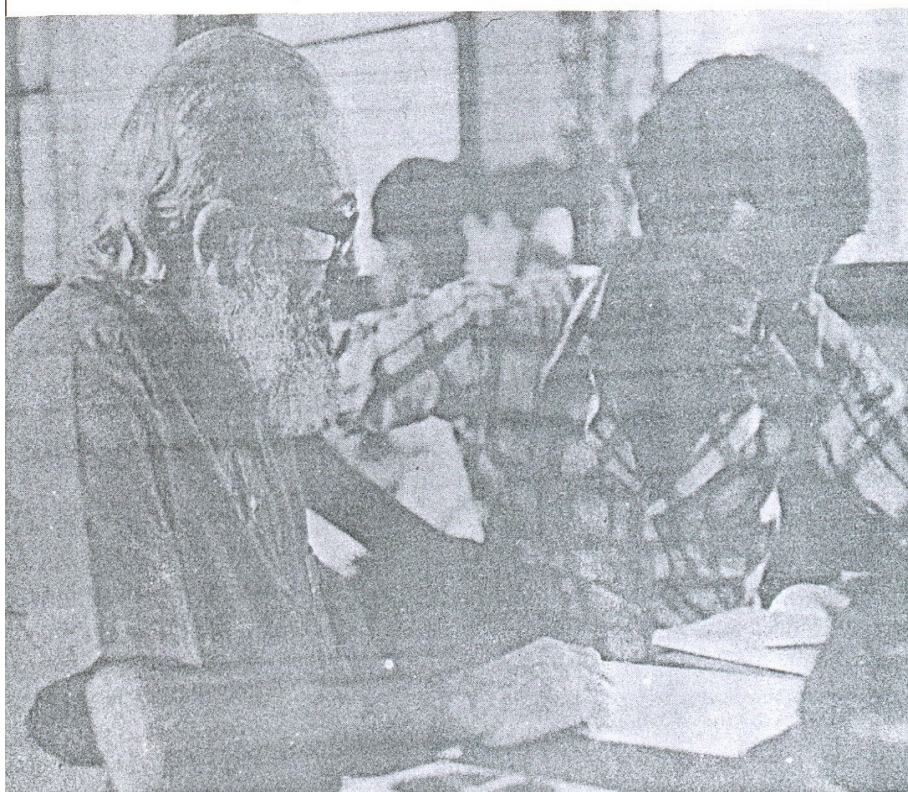
povo brasileiro, se estivesse permanecido em nosso país. Ao contrário, em sua ausência, fora aplicado um outro Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, que corria na contramão do proposto por ele. Esse Programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL fora criado exatamente para contrapor-se ao programa proposto por Paulo Freire, já que esse era considerado pelo governo ditatorial da época como ‘subversivo’. Numa passagem, o livro de Gadotti (1991, p. 53) trás um depoimento de Paulo Freire que é estarrecedor. “Nega o senhor” – perguntou-lhes um dos juizes – “ que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega senhor que, com seu pretendido método, o que quer é tornar bolchevique o país?...”

Foi nessa época, e resultado das experiências acumuladas, que Paulo Freire escreve suas principais obras e que foram os vetores desta pesquisa: **Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do oprimido**. Essas obras fizeram mudanças nos conceitos de educação e de cultura na época, e ainda continuam sendo lidas e discutidas. Por conta disso, é que podemos dizer que essas duas obras já se tornaram clássicas da educação do Brasil, da América Latina e do mundo.

Outras foram as contribuições de Paulo Freire quando estava no exílio. Participou, em Guiné-Bissau, do Programa Nacional de Alfabetização, programa esse que teve grande interferência no crescimento intelectual e político, bem como no fortalecimento da educação popular, naquele país africano.

Nos meados dos anos 70, já mencionada neste trabalho, Paulo Freire foi convidado à aplicar sua alfabetização em São Tomé e Príncipe, onde aprendeu e ensinou muitas coisas, e efetivou ainda mais seu papel de educador comprometido com a libertação dos povos oprimidos. Em um documento mimeografado do IPF escrito por Torres (2004, p. 7) nos relata a experiência de Paulo Freire em alguns países Africano. Vejamos

O primeiro contato de Paulo Freire com a África deu-se através de seu envolvimento com a Campanha Tanzaniense de Alfabetização depois de 1970. Ele foi convidado para apresentar seu método de alfabetização no Instituto de Educação Adulta da Universidade de Dar es Salanm e para ajudar a organizar novos projetos experimentais, como o currículo no Curso de Educação Adulta. Infelizmente, há apenas referências dispersas e escassa documentação sobre os experimentos com o método de alfabetização de Freire que poderiam ajudar a avaliar sua experiência na Tanzânia. Assim, a introdução de Freire à realidade africana, através da Tanzânia, foi uma importante etapa para que, em seguida, ele viesse a ter uma participação mais significativa em Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe.



Fotografia 4 – Acervo do Arquivo do Instituto Paulo Freire - prática social.

Resultado do seu envolvimento com a tomada de consciência dos povos mais necessitados socialmente, Paulo Freire recebeu o título de doutor *Honoris Causas* de várias Universidades do Brasil e do mundo.

Após 15 anos de exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil. Como ele mesmo nos afirma em Gadotti (1991, p. 82). “Vim para reaprender o Brasil”.

Em 1980, fora convidado para trabalhar na Universidade de Campinas – UNICAMP, o que não foi, pelo menos de início, muito bem aceito pela reitoria. No entanto, grande foi a mobilização de alunos e professores, até que conseguiram reverter a opinião dos membros da reitoria. Mesmo estando há 15 anos fora do Brasil, esse educador ainda era lembrado por sua luta pelos oprimidos e pela educação.

No ano de 1989, com a vitória dos Partidos dos Trabalhadores no qual era fundador e militante, na cidade de São Paulo, fora convidado para assumir a Secretaria de Educação daquele município. Essa experiência marcaria a vida dos educadores que conviveram com ele. Ainda como Secretário de Educação contribuiu para a fundação do MOVA-SP, que viabilizava a integração dos analfabetos na escola. Paralelamente a isso, Paulo Freire possibilitou a participação de todas as pessoas, envolvidas com a escola, a participar da discussão e elaboração dos conteúdos a serem executados na escola. Sobre essa sua vontade de trabalhar com o coletivo, de propor estratégias educacionais novas e inusitadas, podemos melhor compreender, no pensamento

abaixo de SAUL (2000, p.25 - 26) quando ela nos relata a experiência de vivenciar, na prática, o trabalho de Paulo Freire

No dizer coloquial de Paulo Freire, era preciso ‘mudar a cara da escola’; no entanto, era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara e por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito de sua própria história. Por isso ele indagava com detalhes sobre cada programa em andamento; ficava absolutamente atento à leitura da realidade, aos avanços e dificuldades, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com paciência/impaciente. Entusiasmava-se com cada pequeno avanço; relato de simples ações de escolas que evidenciam estar caminhando na direção de uma escola séria, na produção de conhecimentos, ao mesmo tempo alegre e democrática, era o suficiente para mantê-lo animado e estimulado. Desafiava-me sempre com novos projetos, quase todos ousados. (...) A cada novo projeto exibia no olhar o brilho e a excitação de um menino. Toda a sua criação ousada, todavia, era cercada por uma moldura democrática onde o diálogo sempre foi a pedra fundamental. Paulo Freire queria ouvir, ouvir sempre, ouvir muito a posição da equipe sobre a proposta. Ouvia ponderações, recriava suas propostas, estimulava e dava espaço a novas proposições; externava preocupações, colocava parâmetros.

Essa relação de diálogo entre os pares possibilitava o projeto da construção de uma escola pública mais democrática e descentralizadora, já que contava com a participação de todos, e não somente dos técnicos educacionais. Essa relação dialógica de todos os envolvidos no processo educativo está muito bem caracterizada, no pensamento de Freire (2005, p. 111) quando ele nos aponta que

Em primeiro lugar, defender a presença participante de alunos, de pais de alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos que resulte em programação dos conteúdos das escolas, o que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ensaia hoje, na administração petista de Luiza Erundina, não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como ‘proprietários’ exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se entende, necessariamente, propô-los à apreensão dos educandos.

Como podemos perceber no pensamento de Paulo Freire, o aspecto da presença do coletivo sempre esteve latente em sua prática educativa. Dessa maneira, podemos afirmar que Freire lançou a semente da importância do trabalho coletivo na elaboração e aplicação de uma educação libertadora e democrática.

No ano de 1991, Paulo Freire deixa a Secretaria Municipal de Educação, no desejo de escrever seus livros e sair em busca de suas utopias, que era a de possibilitar um diálogo efetivo e permanente, contando suas experiências das andanças pelo mundo.

No dia 2 de maio de 1997, Paulo Freire faleceu, deixando grande legado de sua vida e de sua obra lido e escrito no mundo inteiro.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PENSAMENTO FREIREANO: PRINCIPAIS CATEGORIAS

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. Freire (2000, p. 53).

Neste capítulo faremos uma análise das principais categorias freireanas, para posteriormente, verificar se o núcleo do pensamento de Paulo Freire continua, ou não, sendo utilizado na atualidade. As categorias a serem analisadas são aquelas que foram usadas Paulo Freire, na sua prática de alfabetização, no sentido de denunciar e anunciar quaisquer tipos de discriminação.

Num primeiro momento, faremos análise das categorias utilizadas (opressor X oprimido; educação bancária x educação libertadora; práxis; formação política do educador; cultura e conscientização). No início de seu trabalho, que vai das décadas de 50/70, embasados nas principais obras de Paulo Freire, **Pedagogia do Oprimido** e **Educação Como Prática de Liberdade**, obras muito lidas e questionadas nos dias atuais. Além das categorias supracitadas, destacaremos o **diálogo** como aquele que mais possibilitou a aplicação efetiva da Pedagogia freireana.

4.1 As principais categorias: duas obras marcantes de um tempo

A primeira categoria a ser trabalhada é o de **opressor-oprimido**. Para Paulo Freire esse conceito coloca em evidência o jogo de poder existente no contexto social.

O opressor, segundo Paulo Freire, é aquele que detém o poder e faz uso desse para manipular as ações dos oprimidos, por meio de atitudes paternalistas e autoritárias. Essa forma de manipulação faz com que os oprimidos fiquem presos aos desejos e aos anseios do opressor, assumindo assim, uma ‘consciência alienada’ (Paulo Freire chama de intransitiva) que o incapacita de agir com a sua própria vontade. Pela incapacidade de enxergar o mundo com seus próprios olhos e pensar com suas próprias cabeças, para nele melhor intervir (como práxis), esses tornam-se ‘sombra’ do mundo do opressor, sem que os mesmos se dêem conta disso. Resultado

dessa situação, essas pessoas acabam assumindo os seus fracassos, aceitando de modo fatalista e passivamente as mazelas da realidade como reflexo das suas impotências e nunca como resultado da situação forjada pelo opressor. Freire (2005, p.55) nos explica muito bem essa situação. Vejamos na citação a seguir

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta ‘desordem organizada’.

O opressor, por outro lado, tendo a ‘consciência perversa’ de que é necessário exercer seu poder coercitivo, fortalece ainda mais seu papel de alienador, de forma que insiste, num jogo fraudado, de cartas já previamente marcadas. Assume assim, o papel de ‘dono’ da própria consciência dos oprimidos quando, nesse jogo, aceitam a opressão. Em Freire, (2005, p. 40) essa questão está bem qualificada quando ele nos esclarece sobre a relação opressor-oprimidor

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isso no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida.

Resultado dessa relação: fica quase impossível manter uma horizontalidade entre as duas categorias apontadas acima, já que uma, inviabiliza a outra, mas, ao mesmo tempo, uma só existe ou se explica em função da outra. É nessa relação dialética de afirmação de uma pela negação da outra, que se fortalecem as contradições existentes nas relações sociais.

Essa relação antagônica por si mesma, e que não viabiliza avanço, inviabiliza a humanização dos sujeitos dessas categorias, pois enquanto um precisa assumir seu papel de ‘mercadoria’, o outro se afirma como ‘pessoa’ numa postura viciada e dominadora de poder. É o ser mais e o ser menos para Dussel, como já citamos. Para Freire (2005, p.51)

Nessa ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal.

Trazendo as duas categorias apontadas acima para o campo da educação e já adentrando na terceira e quarta categorias que são **educação bancária** e **educação libertadora**, podemos dizer que esse tipo de relação entre esses dois conceitos fortalece uma postura de dominação entre o educador e o educando, não existindo, assim, nenhuma possibilidade de construção de conhecimento dialogado entre as duas categorias apresentadas anteriormente. Paulo Freire em

seus escritos já denunciava esse tipo de relação dominadora que fortalecia a consciência opressora dos educadores que se achavam donos absolutos do conhecimento. Podemos claramente perceber esse tipo de dominação quando Freire (2005, p.57 - 58) nos alertava que

Enquanto se encontra nítida sua ambigüidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. No seu poder de que sempre dá testemunho. (...) É preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando a convicção oposta à anterior. Enquanto isto não se verifica, continuarão abatidos, medrosos e esmagados. Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘conivência’ com o regime opressor.

Essa dominação, ainda que de forma não declarada, revela-se na quantidade de ‘conhecimento’ (entendido aqui como conjunto de informação, leis, regras, etc) do opressor e estranhos ao mundo do oprimido. Assim, no confronto entre os saberes diferenciados e em ‘desvantagem’ o ‘pequeno’ universo cultural do oprimido frente a ‘vasta’ cultura do opressor um (‘inculto’) se coloca sob a tutela do outro (‘culto’) como estratégia mesma da opressão, com suas dissimulações. Instala-se, aí, a concepção e a prática de uma educação bancária que apenas sela uma dominação em que, no interior da própria educação, impede o oprimido de fazer a passagem da ação individual para a ação de classe, que o tornaria sujeito. Por quê? Porque, no próprio processo anti-dialógico, o alfabetizado não se reconhecendo pelo conhecimento que articula, não reconhece o mundo a ser transformado a partir de si mesmo, em franca desvantagem. A educação bancária torna-se, portanto, a educação para o estranhamento, e daí, para a indiferença.

Esse tipo de conhecimento forjado pelo professor vai sendo depositado de maneira desarticulada e autoritária no aluno. Sendo assim, esses alunos recebem os conhecimentos, no caso, pseudoconhecimentos, de maneira pacífica, e sem qualquer elaboração crítica, e portanto, num verdadeiro estrangulamento e sem significado. Paulo Freire, em seu livro, **Pedagogia do oprimido** (2005, p. 74-75), chamou esse tipo de absorção de conteúdo como “Educação bancária” quando nos explica que

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção ‘bancária’, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano

Nessa relação, a priori desigual, sempre há de existir um conjunto de ações pedagógicas desiguais, pois não possibilita o diálogo. Não havendo diálogo, não há conhecimento significativo, e se não é significativo. Não podemos dizer que é conhecimento como substância

antropológica. Numa relação de imposição de conteúdos, o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina até como estratégia de comodismo das duas partes. Esse tipo de educação valoriza, como diz Freire (2005) a ‘cultura do silêncio’. É assim, passivamente e em consenso, que esse tipo de educação acentua o poder do educador, anulando qualquer tentativa de superação da consciência ingênua.

A passagem do conteúdo é feita de forma mecânica, repetitiva e puramente conteudista, já que no final do processo, o aluno tem que reproduzir quantitativamente o que foi apenas apreendido. Resultado disso, a educação passa a ser um receiptuário, o professor um depositário e o aluno um banco que recebe todas as informações pacificamente. Observemos o que Freire (2005, p. 66) tem a dizer sobre isso

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacificamente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A educação, sendo apenas proporcionada por um lado, no caso do educador, assume uma posição anti-dialógica e de mão única. Essa verticalidade da relação, é significativa para apenas um lado do processo.

A partir dessas reflexões Freire (2005, p. 68) percebe

- a) o educador é o que educa; os educando, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; o educando, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daqueles;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos.

Assim, essa relação entre educador-educando é uma relação entre sujeito e objeto. Sujeito aqui denominado educador, aquele que, por possuir o conhecimento, acaba mantendo uma atitude, na maioria das vezes, autoritária e dominadora. Essa condição de dominador possibilita a ele (educador) a autoridade de narrar os fatos, muitas vezes, com apenas seu ponto de vista. Por outro lado, e resultado dessa impossibilidade de narrar uma outra história, partindo de uma outra ótica, o educando passa a ser apenas ouvinte de um conhecimento passivo e estático.

Outra categoria a ser destacada faz parte integrante do núcleo de pensamento freireano, é a **práxis**. Ela viabiliza a verdadeira construção do conhecimento quando é compreendido para além de uma simples apropriação teórica do conteúdo do saber. Sem a práxis, não existe uma educação libertadora e progressista idealizada por Paulo Freire. Não existe a possibilidade de se falar em teoria dissociada da prática e não dá para aplicar a prática sem o trabalho da teoria, principalmente, na sua função de desideologizar as relações. Mas, a práxis é muito mais do que isso é uma relação indissociável e permanente, quase não dando para separar de outra na relação pedagógica. Kosik, (1976, p. 204-5), um autor contemporâneo (de época) e muito próximo das idéias de Paulo Freire, assim define práxis

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática (...) Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realidade da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis.

Desse modo, para Kosik a práxis é uma categoria que viabiliza a construção de um novo ser histórico. Ser que consegue ver a história dialeticamente, e não de modo linear e positivista como conjunto de fatos sucessivos, que deseja participar das mudanças, que desperta para uma nova proposta, e, portanto, que atinge um novo modelo de escola, ao introduzir o pensar coerente e criativo nas relações pedagógicas, uma escola que percebe as contradições e dialoga com elas; uma escola crítica, na qual seus educadores e educandos viabilizem uma práxis histórica diferente, contada por pessoas que conseguem vivenciar a superação de uma pedagogia do silêncio por uma pedagogia da denúncia. Ora, em Paulo Freire (2005, p. 89) “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” possível, de fato, quando possibilita o direito de pensar diferente, refletido, avaliado e aplicado.

Para nós a aproximação entre Kosik (filosofia) e Paulo Freire (pedagogia) é inevitável, tamanha a identificação entre os dois no tocante à compreensão da práxis.

A práxis para Paulo Freire era a condição *sine qua non* para a construção de uma educação que viabilizasse a condição para todos os homens se tornarem sujeitos ativos na prática

educativa. Sujeito que vai se construindo numa relação dialética com o mundo, que possibilita um diálogo autêntico entre a teoria e sua prática, inseparáveis, de modo a proporcionar um pensar contínuo, que faz da denúncia, sua luta diária, deixando assim de ser um ser pronto, para estar em contínua construção. Para Freire (2005, p. 90)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode-se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Dessa maneira, precisamos reconstruir uma reflexão permanente da nossa prática, a fim de que possamos propiciar uma prática condizente com a proposta libertadora, sonhada e construída por Paulo Freire. Para tanto, é preciso que haja conscientização.

A categoria **Conscientização**, que agora analisaremos, está presente em todo o pensamento de Paulo Freire. É salutar informar que esse conceito é muito solicitado no pensamento freireano, já que em todas as suas obras busca fazer com que o educando perceba seu estado de submissão, superando a consciência ingênua e alcançando a consciência crítica.

Como sabemos, a sociedade brasileira está dividida em classe, e que nas décadas de 50/70 essa divisão era ainda mais acentuada, por conta disso é diferenciada entre os que produzem conhecimento estruturado dentro da escola formal, que no nosso caso denominamos cultura do opressor, e a outra classe que, por não deter esse conhecimento, fica à mercê de uma cultura mais elaborada, que denominamos cultura do oprimido. Nessa relação contraditória, e ao mesmo tempo dependente de uma classe sob outra, é que vai fortalecendo a consciência alienada que, via de regra, inviabiliza uma abertura para a tomada de consciência histórica.

Pensando numa concepção dialética, a ausência da consciência histórica impossibilita uma mudança significativa, já que o oprimido torna-se incapaz de perceber sua própria história, a fim de que possa transformá-la, deixando assim de exercer sua criticidade a partir da realidade em que vive. Freire (2005, p. 118) abaixo, nos coloca sobre a importância da reflexão

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em 'situação'. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que vai se desvelando.

Dessa forma, tomar consciência é dar significado ao mundo, isto é, revelar a ele. Revelar-se a si mesmo no diálogo, na condição de se fazer e de fazer sujeitos. Isto é, na condição de se fazer pessoa capaz de estar e de modificar o mundo. Essa condição de modificar o mundo só se solidifica se o homem tiver condição de perceber a sua história (atual) mediatizada com uma

outra história já vivida (ontem). Trava-se uma relação dialética entre o passado e o presente, de modo que vai sendo construído, ou emergindo, o próprio homem, que será capaz de dar significado ao seu mundo, dialetizando com outros mundos, que, no início, lhe parecia estranho.

Em Freire (1980, p. 26) podemos entender muito bem o que seja conscientização

(...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Como podemos perceber, a partir da reflexão do autor, conscientizar é tomar ciência da nossa própria existência e fazer uso dela (a consciência) para melhor compreendê-la, (a existência) no intuito de modificá-la na nossa relação com a história. Isto é, não aceitá-la (própria história) pacificamente, mas, deixar nela nossa marca, ou melhor, escrevê-la com nosso olhar, como forma de construí-la.

No entanto, nem todo homem tem capacidade de enxergar a história numa outra ótica, que não seja aquela escrita pelos opressores. Por conta disso, a educação passa a ter um papel importante nesse momento, quando se coloca ao lado do oprimido, e possibilita, por exemplo, num curso de alfabetização de jovens e adultos, por meio da reflexão sobre um tema-problema, a construção significativa do conhecimento. Esse conhecimento, que no início era estranho ao mundo do oprimido, passa então a tomar forma e sentido, o que vai possibilitando a criação de um outro homem, hoje não mais objeto, e sim sujeito, pela sua capacidade de pensar e de intervir no mundo. A esse respeito Freire (2005, p. 118) assim nos esclarece

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural.

Infelizmente, nem sempre as práticas pedagógicas ocorreram dessa maneira; muito pelo contrário, uma vez que muitos educadores não conseguem visualizar a importância que o contexto tem na construção significativa do conhecimento, e acabam permanecendo numa prática mecanizada, solidificando assim, o homem historicamente ‘engessado’ e socialmente imparcial.

Esse tipo de educação fortalece uma sociedade fechada, isto é, dependente e anti-dialógica. Essa anti-dialogicidade perpetua o descompromisso humano, a limitação, a ideologia, a alienação, entre outras mazelas. Esse tipo de consciência, que não faz, pelo menos sua primeira ruptura, chama-se, segundo Paulo Freire **consciência intransitiva** –num primeiro estágio. Além dessa consciência, Paulo Freire nos apresentou mais duas, que são: consciência **transitivo-ingênuo e transitivo-crítica**. Entende-se por consciência **transitivo-ingênuo** (segundo estágio) aquela que possibilita uma visão mais ampla do mundo. No entanto, ainda não viabiliza a sua mudança, já que o homem não consegue entender criticamente sua relação com o mundo. Esse estado é resultado da falta de uma elaboração mais sistematizada e criativa sobre o seu contexto.

O outro estágio de consciência (o terceiro) é a **transitivo-crítica**, consciência que vem responder as expectativas da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire. Esse tipo de consciência proporciona ao homem uma relação mais humana com o seu mundo. Ela se faz com e pelo diálogo, pelo questionamento e pela criticidade. É uma consciência denunciadora, humanizadora e anti-classista, que possibilita uma intervenção na cultura do povo, seu modo de vida e sua linguagem. É a fase da intervenção no mundo, da organização das ações coletivas. Barreiro (2000, p. 74) resume muito bem a consciência transitivo-crítica e seu papel na tarefa educativa. Vejamos

As tarefas da conscientização, juntamente com as tarefas decorrentes da educação problematizadora, seriam:

- a) Constituir-se como um instrumento oportuno de realização, com o povo, e no trânsito, da passagem da consciência transitivo-ingênuo para a crítica.
- b) Opor-se à educação desumanizadora, direta ou indiretamente patrocinada pelos opressores dentro de uma sociedade classista, e que contribui para a manutenção dos valores e dos fatores de sua sustentação dessa sociedade, através da alienação sistemática e provocada do povo, de uma possibilidade concreta de interpretação crítica de suas contradições.
- c) Participar da criação de um modo próprio de cultura do povo, na medida em que ele se organiza e expressa a sua própria progressiva ‘tomada de consciência’ em uma autêntica cultura popular.

Dessa maneira, podemos dizer que, para Paulo Freire, conscientizar era, nas décadas de 50/70, possibilitar ao educando uma nova maneira de ver o mundo. Era a própria condição de se libertar do opressor e fazer sua intervenção sobre o seu mundo com seus próprios pensamentos, dialogando com outros homens e na ação organizada, na condição de se tornarem sujeitos históricos.

A categoria **Formação Política do Professor** será analisada no capítulo 6, que trata da formação de professores.

4.2 O diálogo como a categoria central do pensamento freireano

Para a análise da categoria apresentada, nos apoiamos em duas obras principais de Paulo Freire: **Pedagogia do Oprimido** (2005) e **Educação como prática de liberdade** (1976), a fim de possibilitar posteriormente fazer um estudo comparativo dessa categoria na atualidade quando, nos anos 90 a **Pedagogia da Esperança** (1992) se torna uma retomada da proposta freireana e, conseqüentemente, re-leitura dessa categoria.

“Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão...” (2005) Paulo Freire com essa conhecida afirmação, inicia um novo momento na relação professor – aluno no Brasil. Uma nova relação que modifica a base das atitudes pedagógicas anteriores. Mesmo parecendo um jogo de palavras, funda-se numa estratégia pedagógica que veio quebrar as relações verticais da educação escolar e promover uma relação dialética, harmônica e ao mesmo tempo conflituosa do trabalho docente. Tudo isso surgiu num contexto historicamente privilegiado no Brasil. Vejamos, lá nas raízes, o sentido de seu surgimento.

Apenas para reforçar o nosso pensamento, o método Paulo Freire surgiu no início da década de 60, quando Miguel Arraes, na época prefeito do Recife, resolveu implementar, naquela cidade, um curso de Alfabetização de Jovens e Adultos. Esse programa, embora tivesse surgido a partir da política municipal, recebeu ajuda de setores sociais organizados: igrejas, estudantes e sindicalistas, numa época em que fortaleciam as relações sociais de base, que acabaram resultando no chamado Movimento de Cultura Popular- MCP.

O MCP teve um papel fundamental no fortalecimento e envolvimento dos setores sociais mais carentes, o que facilitou e ampliou o trabalho praticado pelo movimento. As pessoas envolvidas com o MCP eram, em sua maioria, militantes progressistas ou de resistência, seja ele sindical, estudantil, da terra, etc, proporcionando uma prática de alfabetização, mais consciente e eficaz, trazendo para o processo de alfabetização, a realidade vivida pelos analfabetos, aguçando assim, a tomada de consciência dos alfabetizandos.

Foi a partir do engajamento no MCP, que Paulo Freire iniciou suas primeiras atividades em alfabetização de adultos. Nessa época, os movimentos sociais não eram bem vistos pelas classes dominantes, acarretando certo desdém quanto à aplicabilidade do método aí resultante, uma vez que traria desconforto político e social. Curiosamente, mas não por acaso, esse educador passou a ser visto como ‘comunista’, já que seu método levava o povo a enxergar coisas que a classe dominante fazia questão de camuflar pelas ideologias. Weffort, citado por Freire (2000, p.19), nos relata sobre o medo que a burguesia da época tinha do pensamento freireano

Nestes últimos anos, o fantasma do comunismo, que as classes dominantes agitam contra qualquer governo democrático da América Latina, teria alcançado feições reais aos olhos dos reacionários na presença política das classes populares. O movimento de educação popular, solidário à ascensão democrática das massas, não poderia deixar de ser atingido. Desde antes do golpe de Estado seu trabalho se constituía num dos alvos preferidos dos grupos de direita. Todos sabiam da formação católica de seu inspirador e de seu objetivo básico: efetivar uma aspiração nacional apregoada, desde 1920, por todos os grupos políticos, a alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular. Não obstante, os reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse expressão dos oprimidos e menos ainda podiam compreender que a cultura levada ao povo pudesse conduzir à dúvida sobre a legitimidade de seus privilégios. Preferiam acusar Paulo Freire por idéias que não professam a atacar esse movimento de democratização cultural, pois recebiam nele o gérmen da revolta.

Como pode ser observado nas palavras de Weffort, o seu método superava todas as propostas de alfabetização aplicadas até aquele momento histórico, por ser pensado a partir de uma realidade vivida, além de ser voltado para uma faixa etária mais adulta da sociedade. Esse quadro histórico superou as tentativas anteriores de alfabetização, tornando o método, por um lado, mais simples e direto no que se refere ao ensino-aprendizagem e, por outro, sem perder a complexidade e profundidade pedagógica do ato de ler significativamente. Giroux, citado por Freire e Macedo (1983, p. 7) aponta que a pedagogia aplicada por Freire não acontecia apenas na prática de ensinar a ler e escrever, por ser mais complexa, e por enfatizar a presença ativa de todos os envolvidos

É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído.

Em que sentido falamos em complexidade? No sentido que, para Paulo Freire não bastava apenas ensinar a ler e escrever; era necessário desvendar o sentido oculto, profundo ou não aparente das palavras, descobrindo nelas seus contextos culturais, históricos e sociais, numa estratégia capaz de fazer com que os alunos compreendessem a própria dimensão da vida e da exclusão, na proporção em que as palavras iam sendo cuidadosamente trabalhadas. Tratava-se, na verdade, da pedagogia do diálogo como porta de entrada para uma leitura de mundo que deixava de ser ‘estranho’. Para Freire (2005, p. 91) “O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. O pensador Buber (1970, p. 9-10) também nos alerta para essa questão

O homem não é uma coisa entre coisas ou formado por coisas quando, estando eu presente diante dele, que já é meu Tu, endereço-lhe a palavra-princípio. Ele não é um simples ELE ou ELA limitado por outros ELES ou ELAS, um ponto inscrito na rede do universo de espaço e tempo. Ele não é uma qualidade, um modo de ser, experienciável, descritível, um fleixe flácido de qualidades definidas. Ele é Tu, sem

limites, sem costura, preenchendo todo o horizonte. Isto não significa que nada mais existe a não ser ele, mas que tudo o mais vive em sua luz. Assim como a melodia não se compõe de sons, nem os versus de vocábulos ou a estátua de linhas – a sua unidade só poderia ser reduzida a uma multiplicidade por um retalhamento ou dilaceramento – assim também o homem a quem eu digo Tu. Posso extrair a cor de seus cabelos, o matiz de suas palavras ou de sua bondade; devo fazer isso sem cessar, porém ele já não é mais meu Tu... Eu não experiencio o homem a quem digo Tu. Eu entro em relação com ele no santuário da palavra-princípio. Somente quando saio daí posso experienciá-lo novamente. A experiência é o distanciamento do Tu.

O encontro com o significado do diálogo, como fora proposto por Buber também está presente em Paulo Freire e não se resumiu no impacto de uma palavra momentânea, ou mesmo de um ‘modismo’. Em momento decisivo da trajetória do próprio pensamento pedagógico brasileiro, surgiu como contraponto de diversos olhares sobre a realidade, (olhares de economistas, estudantes, sociólogos, artistas e do próprio povo) de afirmação da subjetividade, (sobretudo do alfabetizando) e daí, de solução de conflitos dessa “leitura do mundo”. Embora nem sempre seja o caminho percorrido, isso não é novo na filosofia. Basta retornarmos à ‘maiêutica’ proposta por Sócrates, nos diálogos platônicos, e veremos o caminho proposto por aquele mestre, inclusive como recusa de verdades prontas ou absolutas, na tarefa de busca de sentido para a existência humana.

Além de Sócrates, filósofo grego, alguns pensadores contemporâneos influenciaram o pensamento humanista cristão freireano. Dentre eles: o filósofo alemão Karl Jaspers, que defendia a idéia de que a ausência da comunicação inviabilizava a existência autêntica dos homens. O pensador Buber (1970, p. 66-74) dizia que “é através da comunicação que existe possibilidade concreta de transformação do mundo. É por ela que o mundo se torna verdadeiramente, humano”. Esses pensadores, em muito contribuíram para o exercício da prática educativa dialógica de Paulo Freire, que veio posteriormente ser lido e praticado por vários educadores envolvidos no processo educacional, que sem a prática dialógica não haveria possibilidade de um aprendizado significativo.

Posteriormente há de se reconhecer a ressonância do pensamento freireano no programa de um pensamento que contemplasse o ser latino-americano a partir da Filosofia da Libertação, como nos aponta Dussel, (1971) citado por AMES, (1992, p. 22):

A filosofia da libertação nasceu, segundo Dussel, da necessidade de a Universidade expressar um fenômeno popular (a reação contra a ditadura militar de Levingstone, e que depois se transformaria na ditadura de Lanusse). Assim, diz Dussel, a Filosofia da Libertação se inclui no seu contexto social, já que era um pensamento latino-americano e de libertação, que tinha suas ambigüidades, mas estava relacionado a uma realidade política (...), a realidade concreta da Argentina, naquele momento.

Fundamentado nesses pensadores, e dialogando com eles, posteriormente o Método Paulo Freire passou por uma reestruturação; deixou de ter uma visão ‘romântica’ de educação, mas sem perder o compromisso social da aprendizagem na ação alfabetizadora. Tal reestruturação foi

resultado de revisões, mudanças e análises do cotidiano escolar em vista de avaliações permanentes no método. No entanto, apesar das modificações experimentadas, seu método, intrinsecamente dialógico e ao mesmo tempo problematizador, não perdeu o objetivo maior de formar pessoas para o enfrentamento da realidade. Berger (1976, p. 300) nos mostra que

De acordo com a educação problematizadora o processo de aprendizagem e o ato cognitivo e de acúmulos de saber exigem uma presença curiosa do sujeito frente ao mundo. Ela exige uma ação modificadora sobre a realidade. Resumindo: saber e conhecer é uma tarefa de sujeitos, não de objetos. Por isso, no processo de aprendizagem só pode realmente aprender aquele que se apropria daquilo que se aprende e o transforma em algo conhecido. Somente assim é possível que o conteúdo aprendido atue dinamicamente no sentido de mudar a realidade.

Em termos mais concretos, como a questão do diálogo se coloca no pensamento freireano? A dialogicidade está sustentada no tripé educador-educando e conhecimento a ser apreendido. Ela fundamenta o que vai ser ensinado-aprendido, no marco dos sujeitos voltados à descoberta do significado do conhecimento pelo diálogo. Assim, a dialogicidade, presente no método, supera uma postura verticalizada de relações pedagógicas anteriores, que fortaleciam atitudes e pensamentos autoritários de ‘quem sabe’ (alfabetizador) para “quem não sabe” (alfabetizando). Para que tal aconteça, cumpre provocar verdadeiras inversões de atitudes pedagógicas alimentadas por um processo de conscientização, onde educador e educando constroem o próprio caminho de um conhecimento significativo que, para ser como tal, tem de ser vazado pela subjetividade, mas real e concreto, superando, assim, o conhecimento pelo conhecimento. Sem dúvida, a superação de um conhecimento ‘mecânico’ e desinteressado, como resultado de uma postura pedagogicamente progressista, nem sempre verificada na relação educador-educando. Berger (1976, p. 134) aponta que

Num sistema educacional deste tipo, que sem dúvida alguma, possibilita uma mobilização geral ou emancipação da sociedade dependente, não se pode distinguir o processo de aprendizagem da conscientização. O processo de aprendizagem significa libertação da situação de opressão e de subjulgamento, ou seja, da situação de dependência. A conscientização mobiliza o povo, pois lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito.

A experiência dialógica, produtora desse conhecimento diferenciado, não se dá de uma hora para outra e de uma só vez. É processual, à medida em que instaura uma permanente discussão e revisão do próprio processo entre os pares, possibilitando, inclusive, um repensar da prática educativa, onde professor e aluno aprendem conjuntamente, e conjuntamente avaliam o aprendizado, sobretudo na alfabetização de adultos, porque está em jogo a própria força da palavra articulada pelos dois. Não é à toa que, no método em questão, a expressão ‘palavra geradora’ recebe tanta ênfase ou conteúdo pedagógico – como veremos mais adiante – assim

como a revisão do conceito de conhecimento e a necessidade permanente de avaliação dos caminhos percorrido por todos.

Freire (2004, p. 118) mostra como deve ser feita essa relação entre professor-aluno na prática educativa a partir de seu pensamento

Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo. A comunicabilidade do inteligido é a possibilidade que ele tem de ser comunicado mas não é ainda a sua comunicação. Sou tão melhor professor, então, quanto mais efizcamente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refiz a sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na integra, de mim.

Junta-se também ao que foi dito, a dimensão cultural, de fundo antropológico e ontológico. Trata-se de um modo de aprendizagem que propicia a abertura e o aceite das múltiplas culturas existentes no ambiente escolar e extra-escolar, o caso do universo do alfabetizando frente à sociedade como um todo. Como o homem é um ser em formação, e essa não deve se dissociar da estratégia da construção de sua existência, o caráter formativo do método encontra-se com a aprendizagem significativa e livra a alfabetização de ser apenas repetição de conteúdos acabados e desarticulados, mesmo em cartilhas bem arrumadas, mas, apenas como mosaico de informações culturalmente estranhas. O processo de formação do alfabetizando com o ser-no-mundo vai acionando os passos para a austeridade e superioridade do ‘Ser Mais’ de Dussel . No que se refere ao ‘Ser Mais’ Freire (2002) nos mostra que

É importante insistir em que, ao falar do ‘ser mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também que esta ‘vocação’, em lugar de ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social e ideológica etc., que estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Quando afirmamos a dialogicidade como pano de fundo de toda a prática pedagógica freireana, não estamos apenas nos reportando à sua presença nas relações humanas, de maneira singularizada, desarticulada, mas, propondo atitudes concretas, comunitárias, solidárias, e acima

de tudo, de respeito com as idéias diferentes, propiciando uma aproximação entre sujeitos do diálogo que sustenta e viabiliza a própria existência humana como tal. Do ponto de vista pedagógico, de nada adianta o diálogo com os iguais, caso não se perceba a necessidade da interação dialética ainda que conflitiva, para a construção do conhecimento. O diferente para nós, alfabetizadores e alfabetizados, numa postura dialógica, a princípio, parece ser aquilo que é inatingível, por conta do ‘a priori’ do outro, diferente de mim, no processo. Não adianta termos carteiras, livros, novas tecnologias, etc, se os sujeitos envolvidos não forem conquistados por essa prática diferenciada da construção do conhecimento na alfabetização. Segundo Ames (1992, p. 38-39) o outro pode ser caracterizado

Pelo fato do Outro ser dis-tinto, é nada de meu mundo (eu totalidade). Por isso, não pode ser compreendido racionalmente, tal como o são os entes intramundanos. A única compreensão que posso ter do Outro é aquela que lhe revela desde seu próprio mundo. O Outro se revela em seu mundo (totalidade), quando o escuto. O ouvido é agora metafisicamente o órgão privilegiado, e não mais a visão, como na Ontologia da totalidade. Por ser originalmente dis-tinto, a única relação possível é a abertura e a revelação: a Totalidade (pessoa, classe, nação) se abre na escuta. O Outro se revela quando irrompe na Totalidade: sua palavra exige seus direitos, sua liberdade, sua distinção. É sua palavra revelada que me permite uma ‘compreensão por analogia’ do Outro. Neste caso, eu (totalidade) o deixo ser em sua alteridade.

Para Paulo Freire, o diálogo é mais que um instrumento do educador, é uma exigência da natureza humana, que nos desperta para uma pedagogia essencialmente problematizadora ou que dela resulta em nova etapa, ainda mais estreita. Nessa perspectiva, o papel do educador não é mostrar o mundo para o educando, é desvendar o mundo com ele, que lhe é por vezes estranho, mas, que lhe pertence como ser diferente diante das diferenças que se complementam. O diálogo leva ao pensar correto, isto é, possibilita a quebra do senso comum, elevando o alfabetizando ao patamar de um pensar crítico, que resulta numa alfabetização significativa, não puramente mecânica. Freire (2005, p. 77) nos chama a atenção quando diz que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação.

Emerge daí, um modelo de alfabetização que diverge do puro saber ler e escrever juntando palavras, pois o mesmo produz um saber emancipador à medida em que o torna capaz de ler e escrever a sua própria história, com a percepção de estarem, educador e educando, inseridos num

contexto social determinado pelas próprias diferenças. Em Freire e Macedo (1983, p. 43), destacamos

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que os homens devem participar destas épocas.

O que até agora afirmamos sobre o diálogo em Paulo Freire articula-se com a compreensão de um aspecto central da experiência humana, que deve estar presente também na reflexão acerca do método, isto é, a práxis.

Resultante do embate provocado pelo conflito entre, por um lado, a visão de mundo com sua necessidade de teorizá-lo, isto é, ‘purificá-lo’ das ideologias, e, por outro, a ação prática, a práxis apresenta-se como o estágio superior da dialética. Segundo Pereira (1984, p. 77), práxis pode ser definida como: “a ação com sentido humano. É a ação projetada, refletida, consciente e transformadora do natural, do humano e do social”.

A práxis é a ação propriamente humana, e o trabalho pedagógico pode ser uma delas, quando se torna capaz de modificar seu próprio contexto, deixando esse de ser uma atitude individual para se tornar uma ação coletiva; de ser automática para se tornar humanizadora. Aí está o sentido da práxis. E a educação, numa perspectiva freireana é, em si, uma práxis, isto é, trabalho humanizador por excelência.

A entrada e a permanência dos educadores e educandos, numa tarefa de uma construção de conhecimento, que humaniza e emancipa a ambos, no limite, só podem ser resultantes da ação educacional como práxis. É uma alfabetização de jovens e adultos e não deve fugir dessa proposta com todas as conseqüências histórico-sociais que acarreta. Freire (2005, p. 42-43) em seu livro **Pedagogia do Oprimido** nos mostra a importância da práxis na ação educativa e na superação humana

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Dessa forma, essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. Este é o caso de um ‘reconhecimento’ de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade do subjetivista, o qual fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade ‘em si mesmo’. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária.

Ademais, ao colocar em evidência um novo sujeito, antes “escondido” numa prática social e estranha, ele se torna denunciadora do que está sendo historicamente construído, inclusive no campo educacional em vários aspectos. Por exemplo, a própria realização da educação como práxis, já é, em si, denúncia da sua suposta neutralidade. Pelo caminho escolhido, isto é pela metodologia de uma práxis pedagógica conflitiva e progressista, essa proposta de alfabetização já se torna, em si mesma, História real, e revisão da própria História e ou trajetória da própria alfabetização a partir da vivência dos sujeitos envolvidos.

Para Freire (2005, p. 90), “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas, de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

Propor desafios à História, dando a ela um novo contexto é denunciar as ações desumanas, que foram sendo construídas desde seu enunciado. Negar a história é negar a própria existência humana. Sabemos que nenhum ato, por mais ingênuo que seja, é neutro, já que a neutralidade diante do mundo só existe como forma dissimuladora de aceitação, inclusive racional, do real. Aí, a educação com seus projetos emancipadores, cultural, histórico de vida, realidade social, leitura de mundo... tudo se converge na práxis, como práxis.

Quando a práxis não é posta verdadeiramente, ou as teorias permanecem no campo de uma educação supostamente ‘neutra’, temos uma dupla ingenuidade, de quem a faz, e de quem a pensa – ou acredita que a pensa para valer. Mas, sempre há uma astuta estratégia de poder de quem organiza as ações humanas. Segundo Freire (1992, p. 25)

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir desse momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é silencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática.

Por mais ingênuo que seja a atitude humana, sempre existe um ato pensado, independente do estado de alienação a nós imposto, alfabetizadores e alfabetizados, em seus diferentes estágios. Cumpre superar o que Paulo Freire chama de ‘consciência intransitiva’, passar para um segundo estágio da ‘consciência transitiva’ isto é, para poder atingir a ‘consciência crítica’, corolário da práxis pedagógica. Barreiro (2000, p. 54-55) faz uma reflexão sobre essa questão quando nos coloca

Se, para essa primeira tendência, a conscientização começa pela descoberta do significado e dos valores que envolvem a idéia de Pessoa Humana, é importante, para começar compreendê-la, saber como se interpreta essa Pessoa, ou seja, como é o homem e como *está* em seu mundo. Por outro lado, essas interpretações a respeito das relações homem x mundo são muito semelhantes às que servem de fundamento para outras três alternativas. São elas: a) O homem é uma dimensão original de existência no mundo. Ele está em seu mundo (é uma corporeidade em seu meio físico), mas não se esgota nele (é uma transcendência dessa corporeidade e desse meio físico). O seu modo próprio de colocar-se em seu mundo é a oposição com que se define frente a um *mundo dado* (dimensão de existência em que o animal se esgota em seu mundo) que o homem transforma em *realidade construída para si* ao recriar um mundo de natureza (coisas) em um mundo de cultura (objetos, valores, relações 'para o homem'). b) Frente à sua circunstância, o homem se coloca como um 'possível de relações' e não apenas como um ' limitado a contatos', caso dos animais. Por isso mesmo, a pessoa humana não está no seu mundo, mas com ele. Conta com o mundo frente ao qual se opõe inicialmente, e que humaniza, por transformar e significar. (...).

Além dessas duas consciências supra-citadas, a consciência crítica é o estágio em que o homem não só pode se perceber como pessoa humana, como também atingir a sua existência, que possibilita a perpetuação da sua liberdade. Se liberdade é a consciência das necessidades humanas, fundada no ter e no ser, nesse estágio, o homem supera as alienações, (na atitude dialógica e problematizadora) clareando seu papel enquanto construtor de uma nova sociedade (na práxis).

Qual seria o legado de Marx na pedagogia dialógica de Paulo Freire?

Quando a metodologia freireana aborda a relação entre explorados e exploradores está, nada mais nada menos, aproximando-se de uma leitura marxista da realidade, mesmo fora da ortodoxia de sua obra. Essa aproximação com a obra marxiana, não se formulou, concretamente, dentro de seus cânones pelo fato de Paulo Freire não aceitar a luta armada e sangrenta, propostas pelos marxistas ortodoxos, na época de formulação de sua proposta. Além do mais, o pensamento freireano foi sendo elaborado, a partir de um prisma existencialista-cristão da realidade. A palavra denunciadora, problematizadora, mediatizadora e humanizadora representou sua fundamental arma de luta diante da necessidade de os alfabetizados atingirem o estágio da consciência crítica. E isto, em si, como programa de mudança, pela educação em base dialógica já é 'revolucionário'.

Barreiro (2000 p. 58-60) faz referência a questão da tarefa humanizadora a partir da tomada de consciência quando ele nos coloca que

A tarefa de humanizar e humanizar-se somente será completada quando, a um mundo transformado e dominado pelo homem como realidade humanamente significada, corresponder uma sociedade humana conciliada onde se esgotam as duas alienações: a do senhor e a do escravo, em uma etapa, afinal, de verdadeiro encontro de consciência através de possibilidades totais de diálogos(...). Concretamente, a idéia de consciência histórica procura superar a de consciência reflexa, ao deslocar a idéia de *mundo* (determinante da consciência no marxismo), como natureza a transformar, e que se reflete, através deste ato, na consciência do homem, pela história como já o campo de formação da consciência sob a forma de um mundo transformado e significado pelos homens através da comunicação da consciência. Assim a consciência histórica não reflete o mundo que, ao mesmo

tempo, intensiona e transforma: ela se antecipa ao mundo e quando o homem reflete, o que reflete já é a sua própria situação- no mundo mais um mundo-em situação, o que determina a um só tempo a dimensão da consciência do homem e a existência de um mundo historicamente significado por ela.

Para Paulo Freire, uma pedagogia dialógica e problematizadora realiza suficientemente essa tarefa.

Surge, ainda, outra questão a ser considerada num mundo em profunda mudança. Em que medida esses conceitos, aparentemente extemporâneos (dialética, práxis, consciência crítica, visão existencialista-cristã de mundo...) se inserem e respondem aos objetivos de um mundo profundamente tecnologizado?

Antes de responder a essa questão, cumpre dizer que usamos a expressão conceitos aparentemente 'extemporâneos' exatamente porque estamos nos referindo a um mundo em profunda mudança. E quando há um mundo em profunda mudança, que supõe, via de regra, transformações de paradigmas em vários campos de reflexão e ação humanas, isto implica, também, via de regra, em mudanças na (s) linguagem (s). Por exemplo, a palavra 'socialismo' não tem a mesma conotação nos anos 60 e nos anos 90. Ora, se a nossa preocupação aqui é fazer uma leitura em dois tempos de Paulo Freire, essa leitura passa pela observação de conceitos por ele utilizados nas obras **Pedagogia do Oprimido** e **Educação como Prática de Liberdade**, aqui escolhidos para análise, bem como na sua própria retomada nos anos 90, **Pedagogia da Autonomia**. Observa-se a força do advérbio 'aparentemente', o que implica a suspeita, pela pesquisadora, da necessidade de revisão conceitual num mundo profundamente tecnologizado e pragmático por onde passa a re-conceitualização dessas palavras.

Há a necessidade da construção de um homem mais pleno, e isto a tecnologia em si mesma não garante. Tal plenitude é condição *sine qua non* para a construção de uma nova História, que venha a reestruturar a existência de todos os homens reais, em suas dificuldades e diferenças, por meio de atitudes includentes e participativas. Eis o teor essencialmente humanista e utópico da obra freireana, que vale também para um mundo tecnologizado. É preciso construir um novo homem que consiga mediatizar com as novas tecnologias, pois estar alfabetizado não é apenas formar palavras, como já reiteramos, mas se preparar de fato para um mundo humano, em sua interioridade, e em mudança, em sua exterioridade. O nexos entre esses 'dois mundos' é dialético e, portanto, deve provocar uma síntese.

Não adianta possibilitar aos analfabetos o direito à leitura e à escrita se não vislumbrarem a possibilidade de se adentrar, com um pouco mais de esperança, no mundo do trabalho, e um trabalho que se torna cada vez mais complexo e exigente, o que incide na própria capacidade de inserção do homem integral nesse mundo. A atual crise do trabalho toca no âmago da questão do conhecimento, inclusive no mundo da alfabetização. Não são poucos os autores (FRIGOTTO,

1995), para citarmos apenas um deles, que estudam o problema das mudanças estruturais sofridas no mundo do trabalho no final do século XX, era da revisão do pensamento freireano. Para Freire (1992, p. 76) “o homem é o homem e o mundo é histórico-cultural à medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação”.

Acontece que não podemos deixar de frisar o importante papel que a tecnologia vem desempenhando no desenvolvimento social e econômico da humanidade. Não se trata de uma pedagogia com didáticas meramente adaptativas, invadida pela tecnologia. Novas possibilidades instigam os educadores atentos a um processo emancipador (do aluno) e auto-emancipação (de si mesmo) a ‘aprender a aprender’ Liibâneo (1998, p. 34), por um trabalho de mediação no interior do aparato tecnológico, tornando-o um processo pedagógico-tecnológico. É como já afirmava o poeta romano Terêncio: “*homo sum; nihil humani a me alienum puto*” (Sou homem; nada que é humano me é estranho). Aqui também uma pedagogia dialógica e problematizadora, frente à tecnologia, produção do homem, por nela se auto produz, faz profundo sentido.

A educação não pode estar a serviço da tecnologia, senão para humanizá-la. Propiciar à tecnologia uma espécie de relação necessária entre o saber-fazer e o saber-viver. Esse momento de reflexão sobre os novos paradigmas impostos pela nova sociedade *do conhecimento pode, caso não agirmos, até destruir nossas utopias*. É bom salientarmos que “o capital, a tecnologia e a razão reconstruíram o mundo, mas não mais reconstruíram o homem”. Costa (1992, p. 17). Mas essa constatação provisória não nos impede de ver as novas possibilidades com o olhar da emancipação. Freire (2004, p. 130) nos esclarece que

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver de homens e mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica... Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos.

Se a educação não conseguir fazer a mediação dialógica necessária, sempre, entre o aprendizado pedagógico, tecnológico e científico, certamente deixará de cumprir seu papel, ainda mais, o caráter excludente da educação no mundo do trabalho tecnologizado. Se a distância entre a alfabetização e tecnologia for diminuída, não estaremos apenas diminuindo o analfabetismo absoluto e o dito funcional, como também possibilitando o redimensionamento do trabalho, como trabalho mais humanizado e a promoção de uma cidadania plena. No limite, isto se dá numa

pedagogia praxica. A 'leitura' da tecnologia, seu significado, também deve ser possibilitada ao alfabetizando.

Finalmente, cumpre perguntar: em que medida Paulo Freire estaria sendo "romântico" em sua proposta?

Reforçamos ainda, que Paulo Freire sempre aceitou as críticas como fator positivo, no marco do diálogo com os diferentes, incluindo os defensores da tecnologia. Foi criticado por sua visão humanista de sociedade, por vezes, com tentação de ceder ao idealismo. Aprendeu a avaliar seu próprio pensamento, não tendo medo de enfrentar e nem ser enfrentado pelas novas tecnologias, assumiu-as como um homem do seu tempo e do seu espaço. Soube ser igual e diferente ao mesmo tempo. Soube ser radical e compreensivo. Soube, acima de tudo, humanizar e fazer aparecer sua utopia humanista, às vezes na contra-corrente da história. Por esses e outros motivos, que, apesar das duras críticas que a ele foram endereçadas durante sua vida, é que esse homem singular e plural continua sendo lido e relido. Aí está posta a possibilidade desse método ainda ser, durante muitos anos, relido, revivido e utilizado.

Marcado pela influência de uma metodologia de análise da realidade social e histórica centrada na dialética sem se fixar numa ortodoxia (marxista por exemplo) e sabendo das fontes da abordagem fenomenológica, por conta do lugar do sujeito e sua obra e da teoria e prática libertadoras, patenteado na Filosofia da Libertação na América Latina, como programa teórico em construção com uma proximidade ao pensamento cristão revolucionário, o pensamento freireano, nas categorias que aqui tentamos rever, experimenta marchas e contra-marchas e desdobramentos. A leitura de sua obra e seu método de alfabetização, em dois tempos, não pode (ou não deve) ocultar nossas suspeitas: extemporaneidade de linguagem, pressão de um novo mundo tecnologizado, risco de aparecer 'romântico', entre outros.

Como o pensamento e a prática, então, se desdobram em novo momento e o novo momento praxico – na EJA, é o ponto de observação à luz de novas pesquisas, nos capítulos subseqüentes.

5. MÉTODO PAULO FREIRE: APLICABILIDADE COM FLEXIBILIDADE

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer palavra: um comportamento humano que envolve a ação e reflexão. Dizer a palavra, num sentido verdadeiro, é o direito de se expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e optar. Como tal, não é um privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular a cultura do silêncio. (Freire, 2000, p. 49).

A finalidade deste capítulo é traçar uma descrição sucinta do método Paulo Freire, desde a suas origens nos anos 60/70, sem um aprofundamento técnico da alfabetização em si, por não ser esse nosso objeto de estudo. Esse olhar sobre o método aparece aqui em razão de análise posterior de suas categorias que acabaram refletindo sobre a prática de alfabetização. Ora, como não há prática sem método, ele se torna fonte de revisão de suas categorias.

Assim, se para Paulo Freire, o diálogo recebe uma centralidade em sua obra teórica como sustentação da práxis alfabetizadora, essa postura pedagógica passa para o método e sua elaboração. Vale dizer, Paulo Freire jamais pensou em ‘engessar’ um sistema técnico numa espécie de “cartilha fechada” para todo o sempre.

É nesse sentido que apresentamos aqui, no início da aplicação do método, a força da palavra geradora em dois sentidos. a) escolhida entre os pares – alfabetizando com o apoio dos alfabetizadores – e haurida do mundo cultural dos mesmos e b) podendo mesmo ser dispensada, conforme o contexto, como ocorre hoje no novo momento de alfabetização do IPF – conforme veremos na pesquisa de campo.

Observemos, pelo menos em seus trajetos iniciais.

O Método Paulo Freire surgiu num momento histórico privilegiado, tornando-se, referência na alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, América Latina e Europa. Isso só foi possível devido seu caráter conscientizador e à sua riqueza fonética presentes em seu método, bem como à propagação de uma relação horizontalizada, que permitia uma educação mais próxima e significativa entre educador e educando, no decorrer do processo de alfabetização. Essa horizontalidade é proporcionada pelo diálogo, que cria e recria, a cada encontro, experiências

vivenciadas pelo grupo. Na horizontalidade do diálogo emerge, necessariamente, o respeito pelo diferente.

O método passou das disputas individuais, para a construção do conhecimento coletivo, que possibilita ações transcendentais da consciência transitiva, superando assim, o senso comum. Para Freire (1980, p. 26)

Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A tomada de consciência, segundo Paulo Freire, só se viabiliza na medida em que os envolvidos na prática educativa se assumam como sujeitos históricos, viabilizando atitudes concretas, resultantes de sua leitura de mundo, resultado de uma prática dialógica. Portanto, não é qualquer prática, como, por exemplo, a prática ‘neutra’ de juntar sílabas. A não viabilidade de uma prática emancipatória, no próprio método, resultaria numa lacuna pedagógica, que possibilitaria a permanência das ideologias como as que sustentam essa neutralidade, que aliena os sujeitos.

Como isso se dá do ponto de vista das etapas do método?

Para que as alienações não se perpetuem nas relações travadas entre alfabetizandos e alfabetizadores é preciso, antes de iniciar o processo de alfabetização propriamente dito, fazer o levantamento sócio-cultural da realidade onde vivem os alunos (analfabetos), e de onde serão retiradas as ‘palavras geradoras’, que farão parte do universo vocabular da alfabetização. Esse momento é de inegável importância, pois remete os envolvidos nessa prática, a uma alfabetização significativa, para além de uma alfabetização mecanizada e ideológica, aplicadas pelos métodos tradicionais de alfabetização de jovens e adultos. A questão das metodologias tradicionais que não focalizavam o universo cultural dos alunos, propiciava uma alfabetização descontextualizada e irrealizável do ponto de vista da emancipação. Vejamos nas palavras de Freire (2000, p. 120)

Este levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte. Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que travam, mas pela exuberância, não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita. As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças e também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo.

Numa relação permanentemente dialógica, a convergência entre as palavras e o contexto vivido pelos alfabetizandos é central. As palavras, para serem utilizadas no universo semântico, antropológico, existencial e político, daí pedagógico de fato, da alfabetização deve passar por uma

discussão permanente, no intuito de verificar as palavras mais significativas do universo vocabular, compondo assim, as 'palavras geradoras'. Essas, que resultarão em outro conjunto de palavras que, por sua vez, serão descobertas e redimensionadas pelos alunos.

Freire (2005, p. 117-118) nos fala sobre a importância das palavras surgirem do contexto vivenciado pelos alunos, como podemos observar abaixo no pensamento do autor

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (...) Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.

As palavras geradoras são escolhidas a partir de uma análise rigorosa, sempre levando em conta a realidade do aluno e os critérios sintáticos e pragmáticos. Esses critérios de rigorosidade devem seguir alguns passos, conforme Freire (2000, p. 121)

- a) o da riqueza silábica, que enquanto signos lingüísticos, que correspondem a um entendimento comum numa área da cidade, numa região de um país...;
- b) o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa seqüência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades);
- c) o do conteúdo prático da palavra, o que implica procurar o maior compromisso possível da palavra numa realidade de fato, social, cultural e política.

Assim sendo, Freire (1980, p.43) citado por Pelandré, (2002, p. 75-76) esclarece sobre como escolher a melhor palavra geradora para ser utilizada no processo de alfabetização de jovens e adultos. Vejamos

[...] a melhor palavra é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjunto de signos, de sílabas etc), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialidade, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza.

Compreendida a fase do universo vocabular, inicia-se a criação de situações existenciais do grupo no qual estão inseridos. Nas origens históricas da aplicação do método, os debates eram promovidos no Círculo de Cultura, onde as pessoas interagiam com a palavra e com o seu contexto de vida. Metodologicamente falando, essa situação funcionava como quebra da imersão, já que levava os educandos (analfabetos) a desafiarem a sua própria história. São situações-problemas, nas quais o debate torna-se a mola-mestra de toda a construção do conhecimento. Nesse momento da prática educativa, o educador tem um papel fundamental, pois ele vai instigar o analfabeto sobre a realidade vivenciada, propondo uma nova situação- problema. Daí a

importância da participação ‘política’ (no sentido integral das relações sociais) dos educadores. Sendo responsáveis por buscar, na realidade do educando, as palavras significativas, de nada adiantaria retirar uma palavra desarticulada do contexto, uma vez que inviabilizaria a problematização. Possibilitar uma re-significação da palavra é possibilitar a emancipação, tanto do educador como do educando. Freire (1975) citado por Pelandré, (2002, p. 72) define a importância dos Círculos de Cultura na prática de alfabetização

As aulas eram chamadas de ‘ **Círculos de Cultura**’, espaço de desenvolvimento dos debates sobre a realidade existencial dos alfabetizandos, momento em que monitores, por meio dos ‘**temas geradores**’, problematizavam as situações, estimulando a participação e o posicionamento crítico. ‘O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

O diálogo, por sustentar toda a prática educativa e propor a mediação entre os pensamentos diferentes, evidencia o papel da cultura, mas, de uma forma que os alfabetizandos comecem a perceber que não existe cultura melhor ou pior, e, sim, culturas diferentes. É nesse momento que se abre o leque para o conhecimento interdisciplinar, já que numa única roda de cultura se discute a história, geografia, ciência, matemática, política, ética, língua portuguesa etc. Conforme Freire e Machado (1983, p. 114)

Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações- problemas, codificadas, guardando em si os elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem. São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação.

A foto a seguir nos mostra um círculo de cultura com a presença de Paulo Freire.



Fotografia 5 - Arquivos Biblioteca do Instituto Paulo Freire - Círculo de Cultura

Outro momento refere-se à elaboração de fichas-roteiro, que servem para nortear a prática educativa. Essas fichas, segundo Paulo Freire, não seriam utilizadas de maneira rígida, engessada, por isso, são chamadas de ‘norteadoras’.

Essa etapa tem um papel fundamental na elaboração da prática educativa dos professores iniciantes. Por terem uma função norteadora, possibilitam uma maior segurança e efetivo fortalecimento da sua prática educativa.

A última etapa do método está relacionada entre a confecção das fichas e a decomposição das famílias fonéticas, relacionando-as às palavras geradoras, previamente discutidas. Esse material foi utilizado por Paulo Freire na tentativa de mostrar novos mecanismos de ação pedagógica. Por exemplo: *slides, stripp-filmes ou cartazes* Para Freire (2000, p. 123)

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros dos coordenadores. Não porque haja dificuldades no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude – e ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos... A atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não ‘domesticação’. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos... Confeccionando este material em slides, stripp-filmes ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

A utilização das fichas-roteiro deve ter seqüências metodológicas, caso contrário, perde a sintonia com a aprendizagem. Essa sintonia deve partir da apresentação da palavra geradora de maneira completa, como apresentada a seguir.

PANELA

Ao apresentar essa palavra de maneira integral, o alfabetizador cria uma discussão sobre a palavra apresentada, possibilitando uma reflexão crítica de seu sentido e de sua circunstância, por exemplo, a falta do alimento das famílias que participam do curso. Essa reflexão espelha e sustenta o caráter dialógico e político da proposta freireana, que propicia momentos positivos, efetivos e enriquecedores na prática educativa. Ora, era nos Círculos de Cultura que os alfabetizadores se surpreendiam com os envolvidos da alfabetização, pela riqueza de cultura e esperança que envolviam os analfabetos. Era um momento ímpar na história humana, quando eles se descobriam não mais como coisa, mas como seres humanos capazes de construir cultura. Aí está o significado maior do Círculo de Cultura. Observaremos abaixo, num exemplo retirado de Gadotti (1991, p. 36) uma experiência de como a discussão se fazia importante na compreensão de mundo dos alfabetizados. Nessa experiência a palavra geradora era salário.

Idéias para discussão:

- a valorização do trabalho e a recompensa.
- Finalidade do salário: manutenção do trabalhador e de sua família.
- O horário de trabalho, segundo a lei.
- O salário mínimo e o salário justo.
- Repouso semanal, férias, décimo terceiro mês.

Finalidade da conversa:

- Levar o grupo a discutir sobre a situação do salário dos camponeses.
- Discutir o porque dessa situação.
- Discutir com o pessoal sobre o valor e a recompensa do trabalho.
- Levar o grupo a descobrir o que cada um tem de exigir o salário justo.

Encaminhamento da conversa:

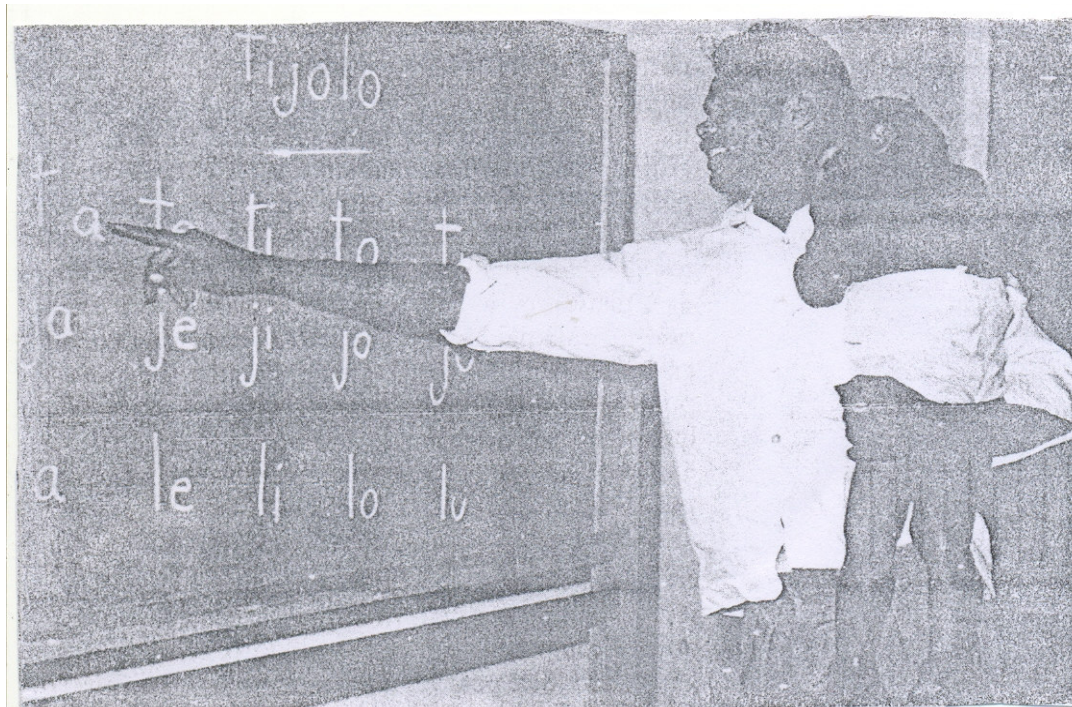
- O que é que vocês estão vendo neste quadro?
- Como é que está o salário dos camponeses? Por quê?
- O que é o salário?
- Como deve ser o salário? Por quê?
- O que é que a gente sabe das leis sobre o salário?
- O que podemos saber para conseguir um salário justo?

Torna também importante por ser o momento de assimilação da palavra na referência ao objeto, pois é sabido que o objeto, fazendo parte da vida do educando, este saberia codificar e decodificar as sílabas com mais facilidade, quando parte de uma realidade já conhecida.

Após a apresentação da palavra e suas respectivas discussões, o segundo passo é fragmentar a palavra em sílabas. Esse momento precede a separação em famílias fonéticas. Essa fragmentação também serve para que os alunos percebam as diferenças sonoras existentes nas sílabas. É importante também que o alfabetizador respeite os diferentes tempos na aprendizagem, já que nenhum ser é igual ao outro. Um aprende a ler mais rápido que o outro, o outro a escrever, enquanto outro consegue, mais rapidamente, compreender o mundo em que vive.

Nesse momento, também é fortalecida a relação entre o objeto conhecido e a vida cotidiana dos analfabetos. Os alfabetizadores fazem perguntas significativas que levam ao questionamento, por parte de todos os envolvidos, tais como: que objeto é esse aqui na foto? Para que serve? Onde o compramos? De qual material ele é feito? De quais outros materiais ele pode ser feito? Quem usa esse objeto? etc.

Em seguida, a palavra é separada em sílabas



Fotografia 6 – Acervo da Biblioteca do Instituto Paulo Freire – Sala de aula de alfabetização

A imagem apresentada acima ilustra uma sala de alfabetização de jovens e adultos, e nos mostra como eram feitas as apresentações e discussões sobre a palavra.

PA - NE - LA

Após a apresentação da palavra fragmentada em sílaba, inicia-se a necessidade de separação das sílabas por famílias fonéticas, uma a uma. Aparece a possibilidade de perceber as igualdades e diferenças existentes no contexto silábico. Esse momento é muito rico e questionador, pois os alunos não conseguem entender, pelo menos de imediato, como, de um objeto ou palavra tão pequena, sai um “monte de letras embaralhadas”. Logo em seguida apresenta-se a família fonêmica da primeira sílaba, depois de discutida, apresenta-se a segunda e por último a terceira sílaba

PA PE PI PO PU

NA NE NI NO NU

LA LE LI LO LU

Construído e discutido o momento da fragmentação da palavra, o próximo passo é ampliar o contexto das sílabas, tornando essas ainda mais fragmentadas para a construção e elaboração das palavras. É importante salientar que o momento da construção das palavras, é um momento único, como se os alunos estivessem desmembrando seu próprio mundo, isto é, redescobrimo o sentido da vida. “*Parece que estou nascendo de novo. Mas da primeira vez eu num participei, mas desta vez eu sei o que é nascer*”.

Após a discussão das sílabas, apresentam-se as vogais

A – E – I – O – U

Em um curso de EJA foi feita uma experiência de alfabetização com dois alunos, advindos da mesma situação sócio-econômica. Ao primeiro aluno foi ensinado a ler e escrever a partir do processo mecânico de juntar palavras. A um segundo, antes de iniciar a alfabetização propriamente dita, foram elaboradas várias questões onde o aluno pudesse refletir sobre sua situação de vida, mostrando a ele as diferenças existentes no mundo, e como isso se perpetua. Com esse aluno, iniciamos o processo de alfabetização com palavras pertencentes ao seu mundo, de forma que pudesse questionar o seu significado. Já, com o primeiro, partimos de palavras descontextualizadas do seu mundo.

No início do processo de leitura e escrita, não foi apresentada nenhuma palavra relativa entre os dois alunos. Aprenderam a ler e escrever com uma pequena diferença de dias do primeiro para o segundo aluno. Passados alguns meses, ambos, já pré-alfabetizados, iniciamos a construção de textos coletivos. Os dois apresentaram resultados semelhantes. Entretanto, quando foi pedido para que ambos reescrevessem o que havia sido lido, o primeiro não conseguiu perceber que aquilo que estava sendo retratado no texto era o seu próprio contexto de mundo. Já o segundo aluno, além de conseguir reescrever, é claro com um número considerável de erros ortográficos, conseguiu retratar aquilo que estava conotado no texto com a sua própria realidade, articulada a uma leitura significativa do texto.

O exemplo anterior deve servir para ilustrar tudo o que até aqui abordamos sobre o método de alfabetização de Paulo Freire e seu caráter emancipador.

Concluindo este capítulo, apenas ilustrativo ao Método Paulo Freire em suas origens, o que permanece?

Em primeiro lugar a consciência de seu caráter emancipador pelo fato de manter, pelo diálogo de saberes, a partir de culturas diferenciadas, o aspecto profundamente antropológico mais que apenas ‘metodológico’ dessa práxis. Ou seja, o método não vem no sentido tradicional do ‘caminho’ como uma fria ‘lição’ a ser seguida; portanto, a centralidade do sujeito que dá vida a ele – no caso de seu início nos anos 60/70 a força da palavra geradora; em segundo lugar, a sua flexibilidade, no sentido de não ser também a própria palavra geradora uma fria ‘tábua rasa’ de alfabetização, podendo mesmo ser dispensada, conforme veremos na pesquisa de campo de EJA hoje, no IPF. Quem engessa método de análise ou de uma prática qualquer é porque já engessou a própria história.

6. O PENSAMENTO FREIREANO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pela educação, queremos mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes. Portanto, não há exclusão entre o projeto pessoal e o coletivo: ambos se completam dialeticamente. (Romão, 2001, p. 65).

O presente capítulo tem como proposta discutir o tema da formação de professores, profundamente relacionado à nossa pesquisa, pelo grau de importância que o mesmo tem na atualidade educativa. Nesse caso, o tema está conduzido para uma aproximação do pensamento freireano, dando ênfase a Educação de Jovens e Adultos, eixo central de nossa pesquisa.

6.1 Formação dos formadores para educação de jovens e adultos

Quando discutimos sobre formação de professores, via de regra partimos da sua prática pedagógica, pois é lá que a formação se reflete. Nesse estudo, se a formação docente está voltada para um conjunto de ações da prática educativa dos professores, estamos tratando tanto de professores em exercício, como de professores formadores. Hoje, em que contexto isto acontece?

Num mundo em profunda transformação e desenvolvimento, e onde tudo se inter-relaciona, questões de ordem econômica, política, social e cultural, cada vez mais se refletem nas atitudes pedagógicas. Os dois profissionais, os professores em exercício ou os formadores, quando não percebem o desejo e as necessidades de mudança, estão cada vez mais fora de um contexto que implica em perceber e discutir novas exigências pedagógicas.

Entendemos que os educadores-formadores devem se apoderar de estratégias de conhecimento que possibilitem não a simples adaptação, mas a percepção de novos horizontes de saber para saber-fazer. Para Sacristán (1999, p.66) “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas, porque esses actores reflectem a cultura e o contexto social a que pertencem”.

Visando a uma alfabetização que responda a esse tempo profundamente complexo, o ato de formar, também, não pode ser uma ação desarticulada com o leque de questões que a envolvem e, principalmente, com os problemas sócio-educacionais; em outras palavras, mais do que nunca, não pode ser ‘neutro’. Convém abarcar atitudes que proporcionam, aos profissionais, elementos que os ajudem a repensar a herança de uma formação construída a partir da cultura de outros

países ditos centrais, mas, uma cultura, portanto exógena e etnocêntrica e, por vezes, autoritária e até preconceituosa. Para Freire (2004, p.115) isso se coloca da seguinte forma

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, do autoritarismo contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (...).

É verdade que a educação escolar precisa experimentar mudanças na mesma proporção das transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Caso contrário, estaremos caminhando para o fim do significado da escola. Não estamos conotando o ‘fim da escola’, como foi proposto por Illich (1988) citado por Gallo (1995, p. 135), mas, a ausência da escola significativa em permanente construção histórica. Contreras (2002, p. 69) retrata essa questão na citação a seguir

A instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. O trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar.

Como bem nos colocou Contreras, não existe possibilidade de separar as condições pedagógicas dos professores das condições sociais em que vivem. No entanto, para além de uma estratégia de adaptabilidade a todo custo, formar professores-alfabetizadores de jovens e adultos, para a ação educadora, é uma tarefa complexa e desafiadora.

Cumprir, antes de tudo, envolver-se criticamente no contexto em que se encontra, mesmo com suas enormes desvantagens. Até que ponto pessoas, alheias a esse contexto, podem determinar as atitudes dos professores sem levar em conta sua formação? Partindo de uma atitude autoritária, tentam delimitar os caminhos e impossibilitar a construção da nossa própria história, nos privando de construí-la de maneira significativa, dentro do nosso próprio horizonte subjetivo e dialógico. É a relação (conflituosa) liberdade-autoridade em educação para a busca de um equilíbrio. Freire (1992, p. 30), nesse sentido afirma

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

Formar, para alfabetizar ou para capacitar os alfabetizadores, implica também em rever ‘vícios’ passados e presentes na própria formação, por exemplo, o autoritarismo inerente às práticas pedagógicas, impregnadas em nosso cotidiano. Quando discutimos atitudes autoritárias estamos reafirmando as atitudes que foram aplicadas a nós no desenrolar da nossa formação. Se essas atitudes, dentro de um contexto histórico pretérito responderam, de alguma forma, ao papel a elas designadas, é porque nas épocas em que foram aplicadas, talvez não existissem outras saídas possíveis. Hoje, como sabemos, se desenham novas possibilidades de superação de práticas autoritárias para uma formação repensada por uma vigilância crítica e permanente. Freire (2004, p. 39) posicionava-se, quanto a isso, quando nos coloca a importância da formação permanente

Por isso, é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ademais, uma formação não pode ser resultado de ações automáticas e desarticuladas do desejo de compreensão do mundo em que vivemos e, da maneira como vamos demarcar nossas áreas de conhecimento e ação, possibilitando uma aprendizagem significativa. É preciso que uma formação que se preze, desvende as possibilidades postas pelo próprio ato de conhecer, e como esse interfere na nossa prática educativa, como formadores ou alfabetizadores em serviço. Nenhuma ciência, por mais avançada que seja, e nenhum mercado com seus chamariscos ou mesmo dilemas e frustrações, podem arrogar-se ao direito de dizer o que nos serve. Para Naveira (1997) citado por Iarozinski, (2000, p. 49)

Estudar, aprender e desenvolver-se estão se tornando processos a serem conduzidos ao longo de toda a vida. Da mesma forma, as instituições de ensino precisam passar a considerar que não deverão preparar pessoas para o momento seguinte à formatura (ou seja, para o ingresso no mercado de trabalho), mas sim para que, após este momento, estas estejam autonomamente capacitadas a prosseguir estudando, e se desenvolvendo.

Para tanto, uma questão metodológica se apresenta: é preciso compreender como aprendemos e como vivenciamos a aprendizagem, não no sentido de transferência apenas, como no modelo tradicional, ‘fabril’ e bancário de educação, mas, diante da necessidade de compreender as relações interpessoais, que vão mediando a nossa aprendizagem para um conhecimento significativo. Como a filosofia nos ensina, conhecer, segundo Saviani (1984, p. 24) demanda atitude “rigorosa, radical e de conjunto”, além de persistência. No pressuposto dessa orientação filosófica, aprender e ensinar precisam ser ações indissociáveis, que se constroem numa relação coletiva, dialógica e contínua. Iarozinski (2000, p. 34) nos informa em seu texto, que Paulo Freire há alguns anos, já refletia sobre a condição pacífica do aluno ao receber conhecimento transmitido pela educação, por ele denominada de ‘educação bancária’ e esse

critica a concepção bancária de educação, que é oposta à educação problematizadora, porque ela se conduz como ato de depositar, escamoteando a criatividade, impedindo o saber, porque nega o dinamismo da busca. Através dela somente o professor educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina a classe, prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, enfim só ele é o sujeito do

processo e anula o poder criativo dos educandos, e impedindo a conciliação educador-educando. Na concepção bancária, o educador não consegue o sentido da vida humana, pois nega que ‘o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. (...) E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens.

Não aprendemos o conteúdo do próprio mundo somente nas relações automáticas de vivência e experiência, como se isto fosse possível, conforme propõe a escola tradicional, reprodutora e fabril. É preciso muito mais que isso, quando aí se coloca uma relação subjetiva entre o homem e o mundo. E isto supõe um trabalho organizado e sistematizado para o amadurecimento dos envolvidos, e não uma mera formação automática. É por isso que alfabetizar jovens e adultos não implica apenas em ler e escrever, no antigo estilo, por exemplo, “Eva viu a uva” como se esse ato nada tivesse a ver com seus mundos. Para Freire (2005, p. 81)

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, ‘penetrando’ o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo a ser ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Por sua vez, o(a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

Qual visão pedagógica permeia nossa prática? Em que eixo (epistemológico) ela (esta suposta visão pedagógica), está afirmada?

Discutir atitudes significativas em nosso papel de educadores supõe, antes de tudo, propor novos olhares sobre o contexto em que se encontra a educação, e isso implica em repensar nossa prática educativa. As atitudes que permeiam nossa prática educacional são o espelho da visão pedagógica que elas implicam. Repensá-las, com vista a não perpetuar seus vícios, é assumir, de fato, nosso papel de educadores, hoje, e sempre.

Dessa maneira trazemos a contribuição de Freire (2000, p. 43-44) para salientar as idéias mencionadas anteriormente

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática de hoje ou de ontem. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor se faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da ingenuidade pela rigorosidade.

Uma nova visão pedagógica nos revela que não são poucas as dimensões da ação educacional, que implicam em mudanças das práticas do cotidiano, inerentes à própria formação,

entre elas: atitudes que possibilitam mudanças significativas diante do novo, aceitação das diferenças, capacidade de aprender-a-aprender, vivência e compreensão de relações inter-pessoais, esforço para apoiar lutas coletivas, capacidade de inserção na nova sociedade aprendente, entre outras. Se estivermos preparados para mudanças de atitudes (que redimensionam as nossas práticas) com certeza as nossas próprias relações serão modificadas, possibilitando assim, a construção de um conhecimento significativo e comprometido com as questões que envolvem o nosso tempo real. Tudo isto supõe a reinvenção da própria formação para qualquer nível educacional, incluindo, portanto, a Educação de Jovens e Adultos. Para Sacristán (1990, p.16) citado por Contreras, (2002, p. 75)

O docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa (...). Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico, como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

Outro ponto a destacar é que uma formação para atuar no campo educacional não pode descuidar também das histórias de vida como porta de entrada para o reconhecimento dos sujeitos no processo. É a valorização da esfera da subjetividade no arco da realidade (objetiva). O próprio homem sempre estará na condição de se tornar sujeito mesmo nas atitudes mais alienadas, pelo fato de ser homem. Se nos referirmos aos nossos alunos, apenas como ‘objetos’ da aprendizagem, como se os mesmos entrassem para sala de aula, abstraídos de toda a sua história de vida não cumpriremos a função essencial da formação. Estamos diante de uma nomenclatura, hoje, denominada no pensamento libertador latino-americano como o ‘ser menos’. O ‘ser-menos’ não é um destino dado, mas, um existencial imputado pela força. É o opressor – na concepção de Paulo Freire – que, com sua opressão, faz do oprimido um ‘*ser-menos*’ Dussel (1986) citado por Costa, (1992, p. 25) com implicações históricas e científicas

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador.

A diferença existente entre o aluno-objeto e o aluno-sujeito é que o aluno objeto, apesar de ter possibilidades de mudanças, hiberna nas suas próprias utopias, na maioria das vezes irrealizáveis, tornando-se incapacitado de perceber a sua história para além dos seus olhos. O sujeito da ação, ao contrário, apesar das suas limitações acadêmicas, arremata seus desejos, persegue as utopias em busca da superação e amadurecimento do seu estágio primeiro, desde o

início de uma prática pedagógica que realmente interessa à sua emancipação, porque diz respeito à sua história de vida. É como se dissesse: eu tenho significado para o mundo, mais do que o significado (idealista) que eu me atribuo, junto a outros sujeitos. Numa visão positivista, relativista e neutra, o sujeito é apenas capaz de descobrir e manipular as possibilidades, postas no objeto. Seu papel se reduz a permanecer a serviço das descobertas do conhecimento. Segundo Barreiro (2000, p. 61)

Ao longo de todo o processo de transformar e transformar-se, toda a consciência humana é histórica, no sentido de que toda a apreensão que a consciência faz do mundo é uma *interpretação* de um modo de apreender significados de relações entre os homens, aquelas que fazem as transformações de que vimos falando, e que são *sociais* (enquanto estrutura e processo de relações) e históricas, enquanto continuidade dialética o progressivamente significada pelo homem. No entanto, se colocamos ‘uma possibilidade teoricamente estabelecida’ em confronto direto com os ‘acontecimentos da história humana’, constatamos que nem sempre a consciência de um momento da história do homem é crítica com relação a esta história. Insistimos: a consciência histórica, modo social de perceber e interpretar o significado das relações totais do homem, não é necessariamente a consciência conscientizada.

É nessa interseção contraditória entre o aluno-sujeito e aluno-objeto, passíveis de mudanças, que vai sendo reconstruída a nossa prática educativa, a ser considerada pela formação. É sempre bom salientar que o aluno-objeto, aqui designado não é só aquele, posto pela ciência positivista, e sim, objeto no sentido da necessidade de superação dialética, disposto à observação de suas atitudes por parte do educador.

Outro aspecto é a necessidade de os educadores terem uma compreensão real do que seja conhecimento, do ponto de vista de um sujeito integral, e não só inteligente, é a condição *sine qua non* da prática e da investigação docente, com vista ao avanço na formação, que engloba diferentes sujeitos com seus desejos e seus contextos diferenciados para a formação de suas identidades como seres integrais (e não só racionais). Tanto aprendentes formadores como aprendentes que estão na prática, sejam eles alfabetizadores, ou alfabetizados. Todos referidos a uma ação do homem integral. E o homem integral é um ser de práticas, de inteligências, de imaginários, de medos, de utopias e de desejos. Quanto ao desejo, por exemplo, não podemos esquecer que o conhecimento só existe, de fato, no momento que o colocamos no centro de nossas atitudes pedagógicas, e o maior desejo que nos move, é o de ser emancipado. A consideração do lugar ocupado pelo desejo é uma das atitudes mais importantes na prática educativa. Sem o desejo de aprender, e aprender significativamente, não há conhecimento; apenas ‘treinamentos’. E o desejo aponta para a compreensão e apreensão do mundo, começando pela compreensão e apreensão do outro, diferente de mim, com seu mundo, e suas linguagens, expressas também em seus desejos. Iarozinski (2000, p. 58) lembra como Habermas vê o conhecimento humano

Habermas apresenta o conhecimento à luz de uma racionalidade comunicativa que se dá através da competência para o diálogo, na possibilidade de troca, no entregar-se ao outro, respeitando as diferenças e partilhando o mundo vivido, na compreensão histórica das tecnologias em seu contexto social, político e cultural. Para o autor, quanto mais se comunica, mais se aprende, mais se sabe, mais se conhece. Neste enfoque, conhecimento é entendido entre educadores e educando, a respeito de algo do mundo objetivo, social e subjetivo.

No homem integral, o desejo se esconde e se revela. Quando se revela de modo artificial, onde o aprender-aprender não se coloca pedagogicamente, trata-se nesse caso, de um caminho puramente superficial do ato de um conhecer ‘mais curto’. Aí o desejo é ‘adaptado’ para o conhecimento que vem de fora para dentro do homem, sem a possibilidade de uma descoberta de um profundo significado do que é aprendido numa prática pedagógica em que o desejo humano entre como contraponto e enriquecimento. Aí reside o segredo de toda e qualquer aprendizagem. Se é aprendizagem para o sujeito, portanto, estratégico para ele, é necessariamente significativa para o sujeito a partir de seu próprio desejo de emancipar-se.

O homem, como um todo, é composto por um conjunto de forças antropológicas, integradas, que se interagem, como a razão, o imaginário, a angústia, o medo e, entre tantas, o desejo. Em si mesmo, visto isoladamente, não é intrinsecamente bom, nem intrinsecamente ruim; depende da estratégia de construção da existência humana que está posta, o que determina, pela razão que o avalia, seu discurso de sentido.

Assim, pelo que foi dito, ele não pode estar fora da prática educativa, embora nem toda reflexão pedagógica consiga considerá-lo com força emancipadora. Quando observarmos, por exemplo, uma tradição cultural e escolar, centralizada na inteligência e no conhecimento como quantidade de informação, e como ‘depósito’ delas, na tabula rasa da mente, um desejo emancipador fica comprometido. Resultado disso, evidentemente, tem sido, via de regra, a indiferença. E o educando, como indiferente, é o que foi ‘violentado’ em seu desejo.

Mas, o educador que ‘deposita’ conhecimentos, por vezes, também, padece a idêntica violência contra seu próprio desejo, mesmo que não tenha plena consciência, uma vez mergulhado na ação ‘pedagógica’, mecânica. Isso ocorre, sobretudo quando está inserido na dialética contraditória, perversa, de uma profissão que oprime, antes mesmo dele reproduzir sua opressão ao educando, mesmo quando dotado de muita ‘competência técnica’. Toda competência é necessária, é instrumental e pode (deve) ser emancipadora, desde que passe pela ‘leitura de mundo’ em que o desejo dos dois (educador/educando) estejam no centro do processo ou não estejam dissimilados.

Se aprendemos (educadores-educandos), como resultado de nosso desejo-razão, imaginário, interrogação e cultura entre outros – e não só como assimilação de habilidades técnicas, estamos prontos para gerar, criar e recriar memória, porque o resultado antropológico do

saber é fundamentalmente histórico e social. Aí geramos memórias, num circuito de ‘tradição’ que significa enraizamento e não ‘tradicionalismo’ ou reprodução. Vejamos o que Freire (2004, p. 92) nos diz sobre isso

É importante salientar que o novo momento da compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como provocar generalização da nova forma de compreensão do contexto.

O mundo globalizado e complexo traz grandes modificações impostas pelo novo modelo econômico, e isto, também, é ação do desejo humano vindo de fora para dentro, para comprometer ainda mais o conhecimento que os aprendentes produzem. Homens, querendo superar homens, à custa de um capitalismo desenfreado e maldoso, que busca na ação educativa um meio para fortalecer a exclusão social. Assim, a atividade docente, mesmo como prática ligada ao campo superestrutural da sociedade (produção de cultura), não desprende de prática produtiva de base da sociedade (o campo estrutural). Isto ocorre, principalmente, quando o professor não consegue perceber, na sua prática, esse vínculo, às vezes até sutil, tornando seu trabalho uma simples reprodução de seu modelo. Para Silva (1992, p. 179) citado por Hypolito (1997, p. 94)

ao transpor para a escola o modelo do processo capitalista diretamente produtivo, a tese do processo docente capitalista está apenas pondo à atividade do professor a face política do trabalho capitalista, esquecendo-se de que ela não existe independente de sua origem num processo econômico. O que tem que ser provado é a natureza essencialmente capitalista da atividade docente, uma prova evidentemente impossível de ser apresentada.

Resultado desse pensamento, podemos dizer não basta formar, dando o direito formal à educação, temos sim, que nos reeducar a todos, educadores-educandos, no próprio processo da crítica ao contexto em novas possibilidades de consciência. Na prática, isso implica na reinvenção e na avaliação permanente dos nossos próprios métodos.

O que dizer do diálogo?

Nossas atitudes no campo pedagógico deveriam, na sua essência, manter um diálogo com a realidade trabalhada conosco mesmos e com o outro, para que não fiquemos num puro reprodutivismo técnico, prenúncio da anulação do sujeito. À medida em que possibilitamos uma atitude crítico-reflexiva, e conseqüentemente conflituosa, no embate eu-outro (que é o outro eu), melhor fazemos a leitura do contexto, também na alfabetização. Em Freire (2001, p. 59) lemos

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que o sujeito do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o

profundo significado da linguagem. (...). A análise destas relações começa a aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que estes produtos exercem sobre eles. Começa a aclarar, igualmente, o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida, em termos corretos, na análise daquelas relações antes mencionadas.

A ação do sujeito, como ação do homem integral, é também uma ação que aponta para a indissociabilidade entre o pensar e o fazer. Nesses termos, o ato de conhecer é o encontro entre o fazer e seu significado para quem o constrói, desde que haja um envolvimento dos sujeitos sociais.

O diálogo necessário entre o sujeito da ação e os outros sujeitos é que possibilita a construção de uma ação, não somente para responder a resultados momentâneos e pragmáticos, mas, ao significado da ação, como uma práxis que substancializa o próprio processo pedagógico.

Desde a formulação de uma pedagogia crítica dos anos 60 e seguintes, fundadas na leitura e re-leitura do marxismo, notadamente em Gramsci, se falou na construção de um professor ‘consciente’, isto é, dotado de uma ‘consciência’ crítica, nos anos 90, baseado sobretudo no trabalho de Donald Schön, passou a falar no ‘professor reflexivo’ e, hoje, essa pedagogia voltada para a profissionalidade e prática docentes propõe, como condição de ambos (a crítica e a reflexão), o ‘professor-pesquisador’, - aliás, essa idéia e corolário do nosso trabalho no mestrado, centrado na formação de professores. Nota-se, aí, como ponto nevrálgico da reflexão, a preocupação com a práxis do próprio professor e a auto-produção de si mesmo, no marco de seu empenho docente. Para Freire (1987, p. 13): “A educação reproduz assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana”

É por isso que nenhum conhecimento pode acontecer, dissociando a teoria da prática pedagógica, já que está implícita uma ação refletida, dialogada e comprometida com nossas ações práticas. Quando conseguimos construir a práxis, de fato, é porque colocamos a prática e a teoria em seus devidos lugares de funções não excludentes e de modo não automático, mas, de permanente revisão.

Ora, para nós a idéia e concretização do professor crítico e do professor reflexivo se amadurece no professor-pesquisador, e como nós não estamos ‘prontos’, essa citação de Paulo Freire, aponta para a questão da formação continuada, pela pesquisa. Vale dizer, por uma atitude investigativa permanente que não se reduz a apenas extrair dados da realidade como simples ‘curiosidade epistemológica’. Bem pensada e realizada, a idéia (e prática) do professor-pesquisador, que, em termos da formação continuada, põe em jogo a própria construção da sua existência real.

6.2 Educação continuada na formação dos alfabetizadores

Um dia Marx levantou a célebre questão: quem educa o educador? Em que pese a atualidade dessa questão, já faz algum tempo, como sabemos, formação não se faz de uma vez por todas. Falar em formação, em qualquer aspecto, principalmente em nossa preocupação com a formação de alfabetizadores, implica numa tarefa contínua, principalmente, no mundo complexo e de conhecimentos complexos, como o do nosso contexto de III milênio. Em Marques (2003, p. 41) lemos

O homem não é, por natureza, o que deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas. Necessita cada homem re-atravesar a história do gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante. Necessita ele assumir o sentido da própria vida, com a capacidade de articular na intersubjetividade da palavra e da ação sua própria experiência biográfica.

A construção do educador vai ocorrendo na medida em que inicia um processo de entendimento com o próprio mundo, mediatizando com outros mundos em evidência e inacabados. Por conta disso, deparamo-nos com a necessidade de uma formação continuada, cada vez mais discutida nos congressos, seminários, simpósios, entre outros. Não pode existir uma formação para apenas um momento histórico; primeiro, porque essa é dialética; segundo porque o próprio mundo atual não nos permite mais uma ‘formação para sempre’. Assim, necessário se faz, que essa receba e participe diariamente das mudanças existentes na sociedade, sem se reduzir, contudo, a uma adaptação passiva a ela. Ribeiro (2001, p. 191-192) propõe

Educação continuada não é um conceito novo, mas neste fim de milênio ganhou especial relevância, tendo em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia da construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimento e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos de experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a idéia de uma educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

Não estamos aqui negando o caráter inicial e formal da educação; muito pelo contrário, estamos apenas fortalecendo a necessidade de uma superação, no que há de ‘engessamento acadêmico’ da educação, onde os próprios processos de alfabetização ocorrem.

Propor uma educação continuada, a partir de um novo contexto histórico é apontar para novas possibilidades de ação reflexiva, diante dos novos saberes apresentados pela sociedade

complexa. Isso só será possível à medida em que nós, educadores, percebermos a necessidade de uma mediação com os segmentos sociais frente aos novos desafios que a sociedade apresenta, e isto, implica numa revisão de categorias. Em seu livro “O método dialético da didática” Wachowicz (1995, p. 48) nos afirma

Para o materialismo histórico, conhecer é apreender a realidade que se integra na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana. O homem produzindo-se, produzirá realidade que tem um caráter ativo para o qual necessita fundamentalmente da educação: não como teoria nem como ideologia, mas como ação.

A educação continuada típica, não condizente ao horizonte do tempo histórico, é um fator imprescindível na construção do conhecimento emancipatório e nas relações inter-subjetivas, promovidas, coletivamente, no meio escolar. É nas relações mediatizadas com o contexto que o educador consegue fortalecer suas ações educativas, também em EJA. Para Marques (2003, p. 208)

Faz-se mister, portanto, que se dê a formação continuada como obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário, nele devem articular-se a reflexão conjunta e o estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas conseqüentes.

Retornando à antiga pergunta, quando atualizamos a questão marxiana sobre “quem educa o educador”, no marco da formação continuada, a resposta passa a ficar em evidência, isto é, a própria sociedade e as relações que os atores envolvidos mantêm com ela. Quem educa o educador, no limite extremo da situação da sociedade dependente, são o baixo salário, a falta de leitura, as alienações, a falta de uma formação sólida inicial e continuada, a falta de uma formação mediada pela pesquisa, a falta de uma formação mediatizada pela nova sociedade do conhecimento e tantas outras mazelas, de uma sociedade que tanto fala em mudança como traço de sua própria identidade atual. Segundo Contreras (2002 p. 33) “A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia”.

Ora, Contreras investe na idéia de autonomia, que entendemos ser a porta de entrada para tudo o que quisermos pensar e realizar como elemento constituinte da formação (continuada) ou ‘educação’ do educador, na expressão de Marx. Por acaso o docente, como sujeito de classe, sem autonomia, pode investir na conquista desses elementos aqui apresentados como ‘mazelas’?

6.3 Formação continuada na Universidade

Cumpra aqui salientar que, falar em “formação” implica em referir-se ao *locus* privilegiado onde ela deve acontecer, em nosso caso, a universidade.

Será que a universidade, espaço onde deveria acontecer uma formação técnica, aliada à formação crítica, está cumprindo efetivamente seu papel? Ou está apenas reproduzindo professores para executar uma prática mecanizada e proletarizada de tudo o que se quer ou se faz no campo da EJA?

As universidades, notadamente as brasileiras, estão formando adequadamente, seja no modo inicial ou continuado, seus formadores no campo da alfabetização de jovens e adultos? Essa questão já vem sendo colocada há algum tempo nos incomoda sobremaneira.

As questões aqui postas, abrem caminho para um diálogo instigante e profundo com a realidade, já que ‘formar’, implica, como já foi discutido anteriormente, em mudanças radicais e ao mesmo tempo comprometidas com os respectivos contextos. Se a realidade nos tem mostrado com mais clareza, nos dias de hoje, que fazer universidade não é mera transmissão de conhecimento, trata-se de um outro espaço, nesse caso, no campo da educação ‘superior’ da leitura da concepção ‘bancária’ (FREIRE, 2005) de educação, e, dessa maneira, nega uma relação mais aprofundada com os aprendentes de todos os níveis, do seu real significado.

Fica agora posto um novo problema de que as universidades devem se dar conta: ou fazemos da nossa prática mera reprodução de conhecimento, ou (re)construiremos, a partir do diálogo com nossos pares, onde nós nos assumimos, como pesquisadores, nucleando os reais desafios das realidades vividas por todos nós. Isto bate no coração da Pedagogia. Em Marques (2003, p. 115)

Supomos aqui a concepção de Pedagogia, como ciência do coletivo dos educadores empenhados em produzirem o entendimento comum acerca das práticas educativas a que se dedicam e de criticamente refletirem de contínuo sobre elas, de maneira original e radical, nos horizontes de uma racionalidade de muitas vozes e amplas base: hermenêuticas, crítico-reflexivas e estratégico-instrumental.

Para nós, o trabalho teórico do filósofo da Educação, Mario Osório Marques, um dos mais ilustres pensadores brasileiros nesse campo, aponta para uma visão de abrangência (hermenêutica, crítico-reflexiva e estratégico-instrumental,) calcado na teoria crítica (da chamada ‘escola frankfurtiana’) da própria Pedagogia. Como se sabe, uma ciência prática (como ciência da Educação) que teve sua natureza e destino muito questionados após a LDBN/96 dentro da própria universidade e numa ‘sociedade do conhecimento’ cooptada pelo capitalismo ultra-moderno e globalizado. E a retomada obra de Paulo Freire está no centro de suas preocupações.

Um curso de formação docente, no caso a Pedagogia, deve propiciar, pelo menos em tese, condições para uma formação sólida e voltada para as questões extraídas no contexto educacional e social. Cumpre saber como proporcionar e alimentar, na sua ação formadora, atitudes que viabilizem práticas pedagógicas emancipadoras sem perder o caráter técnico dessa formação. Isso é viável na medida em que a universidade implemente, em seus currículos e programas, disciplinas que priorizem um diálogo contínuo entre o que se ensina e o que se passa na realidade educacional e social, com suas necessidades específicas. Para Marques (2003, p. 117)

A todas essas dimensões da formação para a prática profissional preside a Pedagogia em sua competência de articulá-las, redimensioná-las e imprimir-lhes o sentido dinâmico das conquistas sociais. E, nesta sua vasta e abrangente competência, vincula-se a formação pedagógica ao universo do entendimento dos homens entre si sobre as relações que estabelecem em reciprocidade e sobre os processos sócio-culturais de que participam, para torná-los inteligíveis e conduzi-los à clara luz dos caminhos traçados na qualidade de propostas políticas. Vincula-se a formação pedagógica, também, ao universo da ação histórica, em círculos organizativos que se expandem desde os contatos passageiros e as articulações efêmeras até ao interior e ao redor das instituições abrangentes e às relações entre elas.

Aliado ao envolvimento com as questões que medeiam as relações postas no cotidiano sócio-educacional, cumpre também ao educador perceber que o aluno (formado para a alfabetização) tem um papel importante na sua formação. Para tanto, faz-se necessário formar na medida em que se possibilita ao aluno interferência dialogada na própria formação. Sem um profundo processo de discussão da prática educativa, e de avaliação permanente da mesma, a formação para a alfabetização de jovens e adultos, dificilmente trará algum retorno para o enriquecimento da formação dos formadores e alfabetizadores. Um curso de Pedagogia, na universidade, deve garantir esse vai-e-vem entre formação e auto-formação.

A antiga visão de ‘formar’ em seus processos ‘congelados’, não possibilita mais uma formação que atenda à complexidade do real e do próprio processo. É preciso ultrapassar o espaço sala de aula exatamente para não abandoná-la possibilitando assim, uma formação continuada e reflexiva diante do novo. Trata-se assim, de uma formação significativa que possibilite a todos um olhar atento, a partir de textos lidos e diante de experiências vividas, como reflexos de leitura/re-leitura das práticas. Daí, por exemplo, a importância da disciplina Prática de Ensino e o *feedback* que traz para a sala de aula.

Marques (2003, p. 83) apresenta a importância da disciplina Prática de Ensino na relação entre educação e ensino, quando enfatiza que

(...) As práticas de ensino superam o fardo antagonismo entre a educação e o ensino, ao enfatizarem as dimensões educativas do ensino e ao impedirem se reduzam à mera transmissão de informações sobre conteúdos/objetos, como se foram apenas material de uma cultura formal ou de uma estratégica formação de mentalidades. Esta Didática relacional não relega ao segundo plano os conteúdos do ensino socialmente relevantes e coletivamente produzidos pelo universo dos sujeitos e das forças produtivas das ciências e das tecnologias. Assume ele, antes, os conteúdos e

os revaloriza ao exigir do educador o mais pleno domínio deles, não como entidades abstratas e valorativamente neutras, mas na concretude da sua existência social e de sua operatividade histórica contextualizada, não mais se referindo o método à mera transmissão estratégica de conteúdos acabados.

Os múltiplos olhares sobre os textos, por exemplo, demarcam, com certeza, relações conflituosas com o contexto. Esse é o verdadeiro apelo do ato de formar. A fundamentação teórica tem um papel central na formação da qualidade do educador. Estamos cansados de ouvir dos alunos “a teoria é fácil, vai viver a prática”, esse discurso desarticulado de uma práxis (teoria-prática) refletida, proporciona aos nossos alunos um (pseudo) conhecimento de que a prática por si só possibilita a construção do conhecimento significativo. Em Barreto e Barreto (2000, p.64), In: Gadotti e Romão (2000 p. 83) vemos a importância de promoção de mudanças efetivas na teoria e na prática educativa

Assim, a nosso ver, o grande segredo de uma formação eficaz é trabalhar no sentido de modificar a teoria que o alfabetizador tem sobre o processo de alfabetização. Modificada a teoria, modificar-se-á a prática. A constatação pouco adianta se não soubermos de que maneira é possível alterar a teoria de quem pratica.

A relação conflitiva entre teoria e prática é um termo que sempre retorna. Por quê? O falso preceito de que a teoria precede a prática ou vice-versa, inviabiliza uma formação condizente e comprometida com os problemas reais e presentes na educação, tais como: relação professor-aluno, alfabetização contextualizada, relações humanas, formação política, competência técnica, avaliação, gestão, inter-trans-pluridisciplinaridade, valores humanos entre outros. Gadotti e Romão (2000, p. 81) nos apontam para o equívoco presente na separação entre a teoria e a prática na ação social e pedagógica

Este equívoco também não se restringe à formação. Impregna toda a sociedade brasileira. Acreditamos que este equívoco se sustenta na necessidade de justificar o autoritarismo vigente. Separando teoria e prática, a sociedade separa os que têm teoria, isto é, que trabalham com o pensamento, dos que trabalham com as mãos e têm a prática. Como uma das características da sociedade autoritária é transformar toda diferença em desigualdade, os que têm a teoria são superiores aos que têm a prática e a dominação está justificada. Ignora-se que não existe prática que não esteja sustentada por uma teoria. A ação mais simples que possamos imaginar não poderá ser executada por quem não tenha um mínimo de teoria sobre esta ação. Para mascarar este fato óbvio, costuma ser apontado como teoria apenas aquelas que estão escritas, de preferência em linguagem acadêmica, ou que são apresentadas no sistema escolar.

O grande problema, para o curso de Pedagogia acontece quando tomamos conhecimento da necessidade de implantar novos caminhos para melhorar a prática pedagógica. Como propor outras atitudes mediante as resistências que encontramos no que se refere aos alunos, professores, diretores e acima de tudo do próprio sistema? A prática voltada apenas para a transmissão de informação, na maioria das vezes desvinculada da realidade pelos próprios docentes, torna a ação pedagógica um ato puramente mecanicista, fechado e acabado, que leva a um conhecimento

estático, onde o aluno perpetua a sua passividade diante da realidade e da História. Isto vale também para a educação de jovens e adultos. Para Libâneo (1998, p. 36)

É certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências de pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe ‘aprender a aprender’, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Há uma falsa percepção de possibilidade ao entender que a prática por si só vai nos remeter a qualquer mudança, sem uma visão do que de fato obstaculiza a mudança real. É natural, a uma boa parcela de nossos alunos, que são ou serão professores-formadores de EJA, não terem ‘paciência’ para leitura, como reflexo mesmo de sua imaturidade para a leitura de mundo. Isso demonstra o distanciamento ou a visão que os textos (fundamentação) criaram nas práticas (cotidianas) dos alunos e às vezes dos próprios professores. Diante disso, como poderão ser formadores, se impossibilitam as suas próprias formações? É preciso criar em nossos educadores a necessidade e a importância da teoria na construção do conhecimento para uma mudança efetiva, não estagnada, da nossa prática. Segundo Barreto (2000, p. 56, as duas únicas formas de mudar efetivamente a nossa prática são: “*reflexão da prática e comparação teórica*”

Ao proporcionar aos alfabetizadores uma reflexão profunda da sua prática, a partir de sua própria formação, a universidade possibilita a superação de um educador distante e fragmentado em suas atitudes pedagógicas. Ele tem um papel importante a desempenhar dentro e fora do espaço da sala de aula. Ademais, ele é quem deve instigar uma construção do conhecimento e aprendizagem em que dialoga com outras disciplinas, no intuito de possibilitar a construção dos saberes integrados, e de sujeitos integrais, completos. A existência real do ser-sujeito da formação está no centro desse processo. Não há possibilidade de rever a nossa prática se não nos colocarmos como seres de relação, como existentes e, em consequência disto, construirmos nossas críticas sobre a nossa própria existência que, em si, é, produzido por nós no processo de humanização.

Finalmente, fica posta aqui, a partir da universidade, a necessidade da formação do professor reflexivo. Tudo isso, capacidade de mediar, de extrapolar a sala de aula, de aprofundar nas leituras e de se tornar reflexivo, só acontece a partir da mediação pela pesquisa. Sem uma atitude investigativa permanente, não há formação inicial ou continuada que se sustente em nenhuma da área de ensino como em EJA. Aliás, nem há universidade.

6.4 A formação política dos formadores em Educação de Jovens e Adultos

Quando Paulo Freire pondera que nenhuma educação é neutra (2004, p. 110), ele nos instiga a uma reflexão permanente sobre o papel político do educador. Sendo assim, não existe a possibilidade de separar educação e política. Caso houvesse tal possibilidade, a educação seria destituída da obrigatoriedade de educar sob a supervisão do Estado e da Sociedade Civil. Se essa necessidade ainda está posta em jogo, é porque a educação ainda que com suas limitações, possibilita, sempre, uma mediação significativa nas mudanças sociais em jogo. Sabemos que a educação não modifica suas relações com a sociedade por si só, ela necessita de educadores comprometidos com suas causas e a favor da inclusão de todos no seu espaço, pelo menos na medida do possível. Em Gentili (1999, p.25) citado por Shignov Neto e Maciel, (2004, p. 51)

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão, produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional.

Como pudemos perceber, hoje, a educação, bem como a sociedade, encontram-se limitadas nas suas possibilidades concretas e efetivas de mudanças, presas à ideologia neoliberal e a serviço de uma globalização que exclui milhares de homens e mulheres das possibilidades reais de emancipação. Ademais, formam educadores para proporcionar uma ação educacional que tem como seus maiores objetivos: a dependência, o fatalismo e a imobilidade pessoal e social. Para Freire (2004, p. 130-131)

A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização. Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam.

Em que pese todo respeito que Paulo Freire manifestou em toda a sua vida e obra, pelo imaginário popular, como ‘produtos de cultura’ pela ‘leitura de mundo’, sabemos que em momento algum sua obra dá asas ao fatalismo. Expressões como “Deus assim quis, assim seja”, jamais fez parte de sua linguagem.

Em contrapartida, aparece uma ação educacional progressista denunciadora de qualquer tipo de discriminação, e que possibilite uma formação sólida e viabilize ações conjuntas entre a escola e a sociedade, de forma a solicitar a participação de pessoas comprometidas com as questões sociais. Isto é negar-se a ser neutro. Tal é o perfil do formador que, a partir da ação educacional, fortalece o sujeito histórico, quando consegue estabelecer diálogo crítico mediatizando com os problemas de seu tempo.

Em Freire (2000, p. 121). “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio”. E o que dizer de EJA, nessa perspectiva? O formador de capacitadores de EJA, por ser um sujeito histórico, deve ter bem clara a sua postura política para assumir plenamente o seu compromisso pedagógico. Não há dualidade aí, há encontros. E qual o caminho? O de sempre: propor uma relação entre o educador e o educando, de forma que venha possibilitar uma discussão profunda das questões que envolvem o mundo dos jovens e dos adultos e as questões existentes em seu contexto que inviabilizam uma educação emancipadora. No entanto, enquanto não se criar uma política séria de contratação de alfabetizadores de EJA, será quase impossível fazer, da alfabetização, o caminho mais curto para emancipação real de nossos alunos.

Há duas décadas colocam-se em evidência em congressos, seminários, bibliografias entre outros, questões que viabilizam a melhoria da formação político-pedagógica, além de técnica. A Educação de Jovens e Adultos, que também participa dessa discussão, pelo que percebemos, não está conseguindo responder à altura os apelos de mudanças educacionais mais amplas. Parece sempre relegada a uma situação de separadora do sistema. Isso acontece porque essa modalidade de ensino nunca foi vista, por exemplo, por parte do governo, como um problema de política pública.

Enquanto se pensa num diálogo crítico e permanente, quanto à formação dos educadores, a EJA possibilita aos alfabetizadores leigos uma formação pedagógica e política, para que alfabetizem. Basta que os mesmos tenham força de vontade e saibam ler e escrever. Isto, por exemplo, o MOBREAL, um processo pedagógico ‘neutro’ da época ditatorial, conseguiu fazer muito bem, dentro das suas limitações. E isto é inaceitável, porque competência técnica e compromisso político devem se encontrar numa síntese. Em Sepúlveda (2004, p. 75)

(...) a formação de educadores em EJA nunca foi inserida de maneira direta nas leis educacionais. Apenas era enfatizado que esses alfabetizadores fossem preparados em rápidos cursos de capacitação em EJA ou ‘formados por treinamento em serviço’, como reza a LDB 9394/96, Capítulo V, Título IX, Artigo 87, 4º. É como se qualquer pessoa com um pouco mais de escolaridade e algum treinamento nessa área fosse automaticamente um professor de EJA.

Sabemos que o analfabetismo é resultado do descaso público para com a maioria da sociedade brasileira, e que não vamos erradicá-lo, de um momento para o outro. Mas é possível, com a ajuda de educadores progressistas, criar caminhos alternativos que viabilizem uma ação educacional nos moldes que até agora apresentamos. E para viabilizar uma alfabetização não apenas paliativa, é preciso que o formador assuma o compromisso com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do programa no qual está exercendo sua prática de formação. Caso contrário, estará desenvolvendo uma prática que inviabiliza a qualidade política, no sentido pleno, da EJA.

Outro fator importante no plano da formação política do educador, notadamente quando abordamos a necessidade de exercer uma prática pedagógica, como reflexo do PPP, é que esse viabilize a construção do trabalho coletivo. Aprendemos a refletir os problemas coletivamente, a planejar e socializar as dificuldades assumindo, assim, nosso compromisso político com a educação e com a sociedade. Aprender a planejar de maneira coletiva é aprender a socializar as decisões, não importando aí, o grau de escolaridade, mas o grau de compromisso dos envolvidos, direta e indiretamente, com a prática educativa e a aprendizagem dos alfabetizados. E isto supõe relações horizontalizadas. Segundo Ciseski; Gadotti e Padilha (1999, p. 7)

O planejamento é '**socializado**' quando a tomada de decisões não está limitada aos 'especialistas', ou seja, quando todos os envolvidos no processo educativo, direta ou indiretamente, podem contribuir ativa e efetivamente em todas as etapas desse processo. Quando Paulo Freire diz que a pedagogia deve ser forjada *com* o oprimido, ele revela a necessidade da socialização das decisões, com uma **compreensão política** do processo de planejar. O ato de planejar a atividade educativa não se restringe à reflexão a respeito dos problemas educacionais. Ele implica uma visão e análise amplas de mundo e de sociedade.

Conhecer, articular, refletir e aplicar uma prática dada, planejada, partindo do PPP, possibilita pelo menos, em tese, uma educação dialogada e democrática, por meio de uma discussão coletiva entre todos os envolvidos direta e indiretamente com a EJA. Essa metodologia enriquece uma proposta pedagógica e encontra caminho emancipador de sua aplicabilidade. Para tanto, necessário se faz, que o formador esteja imbuído do programa, da metodologia e da avaliação proposta no mesmo. Assumir uma alfabetização, desconhecendo a sua proposta, é pôr em risco sua qualidade, e expressar o descompromisso com uma educação libertadora. Só para citarmos alguns elementos centrais de proposta de EJA da Prefeitura de São Paulo (1992, p. 78)

(...) o fundamento da concepção metodológica de formação de educadores e educandos, subjacente à prática educativa adotada. Entendia-se a Formação como: a) a possibilidade de articulação coerente entre o processo educativo e o processo político-organizativo do ponto de vista dialético, considerando que o processo educativo também é organizativo; b) a busca da integralidade dos processos formativos, considerando a vida humana e social como uma totalidade articulada e em movimento: o econômico-social, político-afetivo e cultural, abordada numa perspectiva interdisciplinar; c) possibilitar a apropriação do conhecimento universal produzido, na perspectiva crítica de que esse conhecimento é histórico e está em construção, reconstruindo-o.

O que dizer da ação coletiva e de cidadania plena num contexto escolar mais amplo, em vista do enriquecimento da formação? As questões da prática pedagógica, postas no contexto escolar, são mais complexas e profundas, quando demanda conhecimento técnico aliado ao compromisso político. Ensinar o aluno a ler e escrever, qualquer pessoa que tenha conhecimento da leitura e da escrita, dá conta, como já foi posto anteriormente, mas isso não resolve o problema da tomada de consciência do analfabeto.

Um país sério não pode se dar por satisfeito pela diminuição do índice de analfabetismo, no sentido apenas estatístico. É necessário viabilizar políticas educativas que possibilitem a essas pessoas o direito de participar de maneira consciente das questões sociais que envolvem o seu mundo. E isto começa dentro da própria escola, como 'síntese' do mundo dos sujeitos. Essa atitude de conhecer o mundo viabiliza o direito à denúncia das diferenças existentes entre os seres humanos, libertando homens e mulheres do estado de dominação, possibilitando assim, atitudes reais que viabilizem ações concretas de cidadania.

O formador que viabiliza atitudes reais, sem medo de errar, assume seu compromisso com uma educação progressista que denuncia qualquer tipo de educação classificatória e excludente. Educar para uma educação crítica é colocar em evidência a prática dialógica, onde tanto o educador como o educando vão construindo seus conhecimentos, mediatizados com as questões que envolvem seus mundos, num primeiro momento tão dispersas e distantes, depois tão próximas, apesar das diferenças existentes entre eles. A necessidade da formação política do educador está na condição de fazer uma análise crítica desses mundos tão distantes e, por vezes perversos, no sentido de tentar humanizá-los. O alfabetizando não é um 'número a mais' nos dados oficiais.

Outro aspecto: consciência do tempo histórico. O educador responsável pela capacitação dos alfabetizadores tem que ter consciência de que o ato de formar, não pode ser para todo o tempo, é preciso que o formador tenha consciência de que a construção do conhecimento tem que ser reflexiva e dialética. E isto só de fato ocorrerá se o formador conscientizar que é preciso fazer do ato educativo uma prática de constante mudança e que viabilize um diálogo permanente com as questões que aparecem diariamente no contexto dos envolvidos com a prática de alfabetização. Essa possibilidade de reflexão viabiliza uma análise permanente entre a teoria-prática, o que nos permite um repensar das nossas atitudes pedagógicas. Isto viabiliza um aprender permanente, tirando dos erros, os acertos.

A formação política do educador vai sendo cada vez mais solidificada no momento em que ele se assume como ser coletivo, que participa, de maneira consciente, das questões que envolvem a sociedade, como sindicatos, associações, entre outras, na tentativa de viabilizar melhora coletiva de todos, dentro dos paradigmas de organização popular de seu tempo. A

ausência dos educadores em movimentos organizados impossibilita uma intervenção concreta no mundo. O educador com postura política definida não pode estar do lado de uma educação autoritária, e apenas discursar a favor de uma educação progressista; tem que deixar bem claro sua posição e lutar por ela. Ele tem que brigar por questões reais de formação como qualidade pedagógica aliada a melhores salários, para que exerçam de fato uma educação progressista, além de uma inserção dos educadores em atividades culturais que melhora a qualidade de sua prática. O alfabetizador, assim assumido, torna-se sua ‘causa político-cultural’. Freire (1990, p. 42) esclarece

(...) tenho insistido que uma educação radical e crítica deve atentar para o que se está passando, hoje em dia, dentro dos diversos movimentos sociais e sindicatos. Os movimentos femininos, os movimentos pacifistas e outros movimentos desse tipo, que exprimem resistências, geram, com suas práticas, uma pedagogia de resistência. Mostram-nos que é impossível pensar a educação reduzida estritamente ao ambiente escolar.

Sem jamais ter sido “conhecimento gerado só em sala de aula”, isto é, fechado em quatro paredes e retirado somente dos livros ou cartilhas, a obra alfabetizadora de Paulo Freire e ‘leitura de mundo’ como leitura radical e integrada, naturalmente relacionada com os movimentos sociais que também são sua leitura prática do mundo.

Essa prática alfabetizadora ‘interdisciplinarizada’ com os movimentos sociais e extraídos das possibilidades do próprio educando tem sido a tônica do IPF.

6.5 A formação de professores-alfabetizadores do Instituto Paulo Freire- IPF

O Instituto Paulo Freire -IPF já vem, há alguns anos, trabalhando com formação de professores não somente para desenvolver a sua atividade pedagógica em sala de aula, bem como também promovendo atitudes cotidianas relacionadas com o mundo em que vivem seus alunos. A intenção é propiciar uma fundamentação teórica para que os alfabetizadores, em formação, possam entender sua prática mediatizada com o mundo real e atual na medida do possível.

As atitudes pedagógicas que vão sendo construídas no decorrer do processo de formação devem estar intrinsecamente ligadas à formação inicial do alfabetizador, para melhorá-la e ou superá-la, nunca para reproduzi-la. Dessa maneira, essa formação (então continuada) não poderá desvincular-se de uma prática já vivenciada dentro do contexto político, social e econômico, do alfabetizador que está em formação, bem como do alfabetizando que fará parte nuclear do processo de alfabetização.

O diálogo, na formação do educador, permeia toda a construção da prática educativa do instituto, como era de se esperar. Para os seus diretores e formadores, o processo de formação não está acabado, como também não recai num dialetismo. O que fomenta essa concepção prática é o

aprender a aprender contínuo. Essa aprendizagem não tem caráter de ensinar quem não sabe, mas, ir construindo o conhecimento mediatizado com o conhecido, na busca de aprender o que não se conhece. Diante disso, nessa metodologia freireana, a relação posta é horizontalizada, já que tanto o educando como o formador constroem o conhecimento conjuntamente, partindo de questões que envolvem o caráter significativo da aprendizagem. Dentro das questões referentes aos significados, não se pode perder de vista o contexto, bem como, o compromisso político do educador. Nessa perspectiva os educadores (formadores) acabam aprendendo a respeitar o direito dos educandos (alunos) de vivenciar o mundo, a partir do seu próprio contexto histórico. É por isso que a palavra “panela” é muito mais que um ajuntamento de sílabas.

Outro fator importante é que os formadores do IPF, sabendo que nenhum conhecimento é estático, passaram a estudar outras metodologias de alfabetização, mas, nunca perdendo a fundamentação teórica freireana. Esse novo processo de alfabetização parte da postura sócio-interacionista que envolve a aprendizagem a partir da relação com o mundo do alfabetizando. No entanto, o aspecto psicológico não pode ser deixado de lado, já que esse interfere diretamente no processo de aprendizagem.

Mesmo estando sua proposta de alfabetização centrada na teoria freireana, outros estudos foram necessários para a construção do processo de formação, mas, sem perder o aspecto libertador e progressista proposto por Paulo Freire.

Nesse contexto é impossível ensinar a ler e escrever, a partir apenas de construção técnica de textos, por aqueles que não têm prática em tais atividades. É fundamental destacar que a nossa problemática, não é a questão da leitura e da escrita, saber se o aluno sabe ou não exercer essa prática, e, sim, o que isto vem a repercutir no seu envolvimento social, enquanto cidadão, e no mundo do trabalho como construtor efetivo e único de cultura.

7. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não eternizam (FREIRE, 2004, p. 60).

O objetivo deste capítulo é apresentar os passos da pesquisa, que resultou na elaboração dessa dissertação, do ponto de vista do delineamento metodológico. Antes precisamos enriquecê-lo pela leitura do contexto do campo da pesquisa.

7.1 A escolha do campo de pesquisa

Trabalho há anos com educação de jovens e adultos e há muito, também, sou leitora de Paulo Freire. Por conta disso, resolvi desenvolver minha pesquisa nessa área de conhecimento. A escolha do Instituto Paulo Freire – IPF - como campo deste estudo, surgiu pelo fato de Paulo Freire ser um de seus idealizadores, e pelo instituto desenvolver trabalho de formação de professores de jovens e adultos.

Embora esta pesquisa não tenha sido desenvolvida na prática de alfabetização (salas de aulas) pode nos proporcionar, pelo menos no campo da formação de jovens e adultos, uma visão de como esse processo foi sendo delineado na prática da formação. Sabendo que uma educação, nos moldes freireanos, acontece na relação intrínseca entre a teoria e a prática, que acaba culminando numa práxis comprometida, propomos centrar nosso trabalho na releitura de sua fundamentação teórica, para saber como os formadores desenvolvem, ainda hoje, as categorias freireanas, e como essas são problematizadas durante o processo de formação.

O IPF foi criado no mês de setembro de 1992 no intuito de fortalecer o pensamento freireano, e resgatar todo e qualquer trabalho escrito por Paulo Freire, e de outros estudiosos de seu pensamento. É uma associação civil sem fins lucrativos, que tem a participação de pessoas e instituições nacionais e internacionais, e conta com a participação de membros de 24 países. No entanto, o IPF não surgiu de uma hora para outra, ele foi pensado no ano anterior, num momento

descontraído com a presença de alguns amigos, em Los Angeles, EUA, dentre eles Carlos Alberto Torres, Peter McLaren, Moacir Gadotti, Pilar O' Cadiz.

Paulo Freire sempre esteve à frente desse instituto, participava de todas as atividades propostas, como pudemos avaliar no documento oficial do IPF que salienta sobre a importante participação de Freire (2005, p. 49):

Desde a sua criação, Paulo Freire acompanhou todos os momentos da história do IPF: apresentou nomes, participou da discussão dos Estatutos e da definição da linha básica de atuação e, após sua fundação oficial, tomou parte nas principais decisões e contribuiu sempre com suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos.

Conforme já anunciado no início desta pesquisa, desde a sua criação o IPF, vem trabalhando com a formação de professores-alfabetizadores de EJA, na cidade de São Paulo. Trabalho que se iniciou na gestão da então Prefeita Luíza Erundina, que propunha o resgate e a solidificação dos movimentos organizados na cidade. Essa proposta de educação popular foi efetivada a partir da Secretaria Municipal de Educação, cujo secretário era o próprio Paulo Freire, que fundou o Movimento de Alfabetização de jovens e adultos de São Paulo, conhecido como MOVA-SP, um movimento não governamental, não confessional e também sem qualquer vínculo partidário, e que propunha, evidentemente, diminuir o analfabetismo na cidade de São Paulo. Assim, esse instituto ficou responsável pela formação inicial e continuada dos alfabetizadores de jovens e adultos, que atuavam nos cursos de EJA, promovidos pela Prefeitura Municipal de Educação por meio do MOVA. Essa formação ocorreria a partir dos ideários freireanos, voltados assim, para o contexto social dos alfabetizandos. Esse programa de formação de alfabetizadores, na sua origem, acontecia nos bairros mais periféricos, onde situavam, em maior número, as pessoas analfabetas.

Segundo o próprio documento do BRASIL (1996, p. 6-7) eram esses seus objetivos

- Desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade.
- Contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos (as) educandos (as) e dos (as) educadores (as) envolvidos (as).
- Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.
- Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhavam com alfabetização de jovens e adultos na periferia da cidade.

É importante salientar que toda a formação promovida pelo IPF, mesmo tendo autonomia pedagógica, deve levar em conta os objetivos propostos pelo MOVA-BRASIL.

O MOVA hoje está representado em quase todos os Estados brasileiro. Vejamos: MOVA-ACRE, MOVA-Rio de Janeiro, MOVA-Rio Grande do Sul, e MOVA-Mato Grosso do Sul, e dos

programas dos municípios: MOVA-Porto Alegre (RS), MOVA-São Paulo (SP), MOVA- Paulo Freire- Belém (PA), MOVA-Diadema (SP), MOVA-Ribeirão Pires (SP), MOVA-Santo André (SP), MOVA-São Bernardo do Campo (SP) entre outros.

Segundo Santos (2004, p. 11) o documento MOVA em Movimento sugere que a proposta pedagógica compreenda os seguintes objetivos:

- Transformador: na medida em que se propõe para contribuir para a transformação social; numa construção de uma nova sociedade que atenda aos interesses e anseios das classes populares;
- Popular: os interesses e anseios das classes populares as tornam sujeitos para a concretização do projeto político-pedagógico social;
- democrático: educar na democracia, sustentando esta prática na participação, no diálogo; na crítica;
- processual: as atividades como meio e não como fim, como um processo educacional promovendo a investigação e a reflexão-teorização sobre a própria prática;
- Interdisciplinar: romper com a forma tradicional de ensino, apontando para situações significativas integradas nas diferentes áreas.

Busca-se na práxis político-pedagógica freireana a direção para a consecução desses objetivos, levando em consideração a releitura do ‘método’ desde sua primeira elaboração e execução, possibilitando sua ampliação ou recriação conforme experiência de cada turma e seus educadores.

No que se refere às parcerias, o IPF busca manter uma relação dialógica com elas, isto é, propõe uma discussão permanente sobre o desenrolar do processo de aplicação do projeto, não descuidando jamais de uma alfabetização conscientizadora. Outro fator a destacar, nas parcerias, é a participação ativa do povo e dos movimentos populares no processo. Assim, as referidas parcerias, via de regra, expressam os mesmos objetivos e sonhos propostos pelo IPF. Além dos movimentos organizados, o IPF recebe o apoio de organizações nacionais e internacionais.

As parcerias são organizadas de maneira diversificada, isto é, cada parceiro tem uma função dentro do Instituto. Algumas são responsáveis pelos recursos financeiros, outras realizam a alfabetização de jovens e adultos e, além dessas atividades, ajudam no cadastramento dos alfabetizandos, cedem espaços para salas de aulas e indicação dos monitores; como também selam parcerias com as Universidades e Organizações não governamentais – ONGs, que se responsabilizam pelo apoio pedagógico, com o respaldo do IPF.

7.2 A realidade e a prática de formação do IPF

Num contexto diferenciado de formação, o IPF tem como proposta pedagógica o incentivo e a prática de pesquisa, que fortaleça o desenvolvimento sócio-cultural que diminua, à medida do possível, relações excludentes, além de fortalecer a construção de uma sociedade mais humana e solidária. No entanto, pudemos perceber, ao aplicar nossa pesquisa, que os mentores do IPF, acreditam que é necessário analisar e interpretar os limites e as potencialidades de todos os envolvidos na prática educativa, para fortalecer as correlações de forças históricas e políticas, para que se concretizem as mudanças necessárias no âmbito educativo. “Nessa direção, o IPF desenvolve atualmente atividades de formação, da consultoria, de documentação e informação e também de estudos e pesquisa” (BRASIL, 1996, p. 42).

A formação continuada é outra preocupação existente no IPF. A partir da atuação no MOVA, essa formação ocorre semanalmente, momento esse que proporciona troca de experiência e reflexões da prática de alfabetização. Esse momento acontece como resultado dos dados colhidos na prática e apresentado nos relatórios dos professores-alfabetizadores.

A participação do IPF no que se refere à formação direciona as seguintes áreas: Carta Escolar, Avaliação Dialógica, Custo-Aluno e Etnografia da Escola, Currículo da Escola Cidadã, Ecopedagogia, educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar e Convivência, Informática Aplicada à Educação, Planejamento Socializado Ascendente e Projeto Político Pedagógico da Escola.

O IPF, portanto, é fidedigno aos ideários freireanos e, por esse motivo, tornou-se campo da nossa pesquisa. No entanto, para dar continuidade ao legado freireano, o instituto propõe atividades que proporcionam o fortalecimento da história, da cultura, da comunicação, da educação e da obra de Paulo Freire. Dentre essas destacamos:

- levantamento, estudo e pesquisa;
- formulação de planos, programa e projetos de educação, ciência, cultura e comunicação;
- realização de cursos;
- prestação de serviços de consultoria, com vista ao desenvolvimento e implementação de planos, programas e projetos previstos no item anterior;
- produção, edição e publicação de trabalhos referenciados no pensamento freireano;
- promoção de eventos.

Outra questão importante a ser destacada no IPF é que as pessoas envolvidas são militantes, há alguns anos, nos movimentos sociais, na tentativa de elevar a consciência dos oprimidos, e permanecem perseguindo suas utopias de uma educação libertadora. Dentre eles destacamos: Carlos Alberto Torres, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Walter Esteves Garcia, Ângela Antunes, Ana Maria do Vale Gomes, entre outros.

A partir de uma concepção de aprendizagem na qual o aluno possa escrever a sua própria história, é importante que ele aprenda a ler e escrever a partir de uma realidade concreta, de maneira que busque soluções e reformulações para um novo mundo que vislumbra: o mundo da palavra. Ele tenta, erra, supera, erra novamente, desiste, insiste, pergunta, indaga, levanta hipóteses. Momento natural de quem vislumbra um novo mundo.

7.3 Procedimentos metodológicos

Em que pese a importância da prática docente nesta investigação, entendemos que a melhor maneira de discutir a permanência do núcleo do pensamento freireano, hoje, seria buscar o caminho da formação que se faz para a alfabetização de jovens e adultos como uma práxis, mas, pela observação da formação de formadores. No caso desta pesquisa, uma formadora, com seu discurso, torna-se a população pesquisada.

Assim, objetivamos, a partir de uma leitura comparativa dos textos de Paulo Freire dos anos 60/70 e dos anos 90 até a atualidade, em confronto com os depoimentos da formadora do IPF, hoje, verificar até que ponto o pensamento freireano, com suas categorias e estratégias ainda perdura na leitura que a própria formadora tem dele.

O processo de coleta de dados aconteceu em dois encontros, sendo o primeiro para conhecer o campo da pesquisa e o segundo para aplicação do questionário com uma das coordenadoras do IPF, responsável pela formação dos alfabetizadores de jovens e adultos.

Num momento que antecedeu à aplicação da pesquisa de campo, elaboramos um questionário (vide Apêndice 1) com questões abertas e fechadas, no entanto, todas com justificativas, a fim de colher dados qualitativos presentes na fala da pesquisada.

Contudo, percebemos, na aplicação da pesquisa, que se ficássemos presos ao questionário, à coleta de dados, tão significativos, não nos traria os resultados esperados do ponto de vista de uma leitura qualitativa. Por conta disso, resolvemos superar os seus limites, tornando o momento da coleta de dados ricos em depoimentos, extrapolando o questionário e buscando salientar toda a riqueza presente na fala e na reflexão da nossa pesquisada. Nesse depoimento, resolvemos agrupar as questões num conjunto orgânico, por conta da convergência de sentido epistemológico e do caráter “interdisciplinar” das próprias questões.

O primeiro momento propriamente dito foi a ida ao Instituto Paulo Freire no dia 18 de junho de 2004, onde colhemos dados mais específicos voltados para a aplicação do Método Paulo Freire. Nessa etapa, também, aconteceu um reconhecimento mais acurado do Instituto, seu corpo

administrativo-pedagógico, bem como o contato com a biblioteca Paulo Freire. Nessa ocasião também colhemos materiais de pesquisa e obtivemos algumas fotos do arquivo do IPF.

Em nenhum momento os coordenadores e diretores do Instituto apresentaram a menor objeção em responder a nossa pesquisa; ao contrário, ofereceu-nos o espaço para levantamento de material bibliográfico que se fizesse necessário. Ademais, essa atitude de plena receptividade nos dispensou da necessidade de enviar carta solicitando licença para nosso trabalho, como é 'praxe' em pesquisas que envolvem humanos, instituições, dentre outras.



Fotografia 7 – Acervo da biblioteca do Instituto Paulo Freire, 1995.

O segundo momento ocorreu no dia 11 de novembro de 2005, no período da tarde. Esse encontro fez-se com a participação exclusiva de nossa pesquisada. Nessa etapa obtivemos um contato mais direto, onde pudemos gravar e transcrever a sua fala transformada em depoimento. O questionário constou de 9 (nove) questões, de maneira que foram agrupadas para a tomada de depoimento, conforme apêndice 2.

O sujeito da nossa pesquisa é uma coordenadora regional do Instituto Paulo Freire, responsável pela formação inicial e continuada dos alfabetizadores de jovens e adultos do MOVA-BRASIL, e profundamente envolvida na prática de EJA, em São Paulo, além do acompanhamento de experiências aplicadas no Brasil – incluindo, como já foi dito antes, um projeto mais amplo em comemoração as quatro décadas da aplicação da EJA em Angicos -

Pernambuco. Assim, uma pessoa profundamente envolvida com a práxis da EJA, com ênfase na alfabetização.

Quanto à sua formação pedagógica, é licenciada em Pedagogia, e tanto o seu mestrado como o doutorado se deram na mesma área de atuação. Esse fator é muito importante, já que sabemos da importância que as matérias pedagógicas têm na prática de formação.

O Instituto Paulo Freire conta hoje com 3 (três) coordenadoras responsáveis pela formação. O fato de entrevistar apenas uma delas não apresenta maiores implicações estatísticas do ponto de vista da população pesquisada, uma vez que qualquer uma das três responde, cada uma de sua maneira, por um projeto de formação idêntico, já que todas elas, segundo a coordenação do IPF, fazem seus trabalhos de formação fundamentados no ideário freireano. Nossa pesquisa ocorreu a partir do que era possível, já que o ideal seria um encontro com todos os fundadores e envolvidos no IPF. No entanto, cada um reside ou trabalha em locais diferenciados, sendo impossível tal encontro.

7.4 O referencial teórico

Nosso referencial teórico, como já foi apresentado anteriormente, num primeiro momento, foram as obras de Paulo Freire dos anos 60/70: **Pedagogia do oprimido** e **Educação como Prática de Liberdade** e, posteriormente, a auto-revisão do autor em **Pedagogia da Esperança** e **Pedagogia da autonomia**, bem como as obras de referência teórica para a concepção e prática da pesquisa (DEMO, 2000; HAGUETTE, 1990; SEVERINO, 1976).

Num segundo momento, fizemos um rastreamento das origens de seu pensamento, no contexto dos anos 50/70 e de pensadores que influenciaram Paulo Freire (MARX 1975; LEFEBVRE, 1973; FILHO, 1991; CALVEZ, 1975; KOSIK, 1976; VÁZQUES, 1972; AMES, 1992; REGINA, 1992; DUSSEL, 1986/ DARTIGUES, 1973/ BUBER, 1977; COSTA, 1992) a bibliografia do autor (GADOTTI, 1996,1998; ROMÃO, 2002) e seu itinerário como pensador e pedagogo.

No campo da formação de professores, são os nossos referenciais básicos: (MARQUES, 2003, CONTRERAS, 2002, SHIGNOV NETO, 2004, CISESKI, 1999).

8. ANÁLISE DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque
indago (FREIRE, 2004, p. 29).

Neste capítulo analisaremos, o depoimento de uma das coordenadoras responsável pela formação dos alfabetizadores de Jovens e Adultos, do Instituto Paulo Freire – IPF. É importante salientar que a qualidade da formação dos formadores e, no nosso caso, uma formadora do instituto mencionado, está intrinsecamente ligada à qualidade do Programa pesquisado, pois, em tese, os formadores devem levar em conta no processo de formação, os objetivos e as metodologias presentes no programa.

Após trabalhar as categorias centrais do pensamento freireano, em vista de perguntar sobre a permanência ou não de seu núcleo, nos dias de hoje no IPF, fomos a campo fazer a entrevista, e essa acabou tomando a forma de um depoimento, não perdendo, é claro, a questão chave da nossa pesquisa, que é saber até que ponto as categorias freireanas estão sendo trabalhadas na atualidade e se sofreram ou não modificações significativas na sua aplicabilidade.

A princípio elaboramos um questionário com nove questões (Apêndice 1) para serem respondidas pela nossa pesquisada - que foi denominada na pesquisa de **(M)**. Trata-se de uma coordenadora regional do IPF, profundamente inserida na prática de EJA, em São Paulo, e no acompanhamento de experiências pelo Brasil, portanto, uma pessoa profundamente envolvida com a práxis da EJA, com ênfase na alfabetização.

A intenção, obviamente, era enfatizar o caráter qualitativo da pesquisa, já anunciado, com questões abertas e, quando necessário, enriquecida com outras questões, o que se transformou em um depoimento. E, para que esse não ficasse fragmentado, resolvemos agrupar as questões num conjunto apresentado (Apêndice 2), por conta do caráter ‘interdisciplinar’ das próprias questões.

Assim agrupadas, as questões são as seguintes: Como o IPF encara nos dias de hoje a alfabetização aplicada por Paulo Freire nas décadas de 50 e 70? Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico, conceitos tais como: alienação, práxis, formação política, conscientização? Como o IPF encara, hoje, dicotomias conceituais, como libertação X opressão, educação libertadora X educação bancária, opressor X oprimido? Das categorias pedagógicas utilizadas pelo IPF, em sua prática alfabetizadora nos dias atuais, quais as que mais se aproximam das duas obras (Pedagogia do oprimido e Educação como prática de liberdade) que deram assento ao seu

método nos anos 50/70? Como o IPF trabalha, hoje, com questões que não foram marcantes nas origens de seu pensamento, tais como a tecnologia? Na formação de alfabetizadores, bem como na prática alfabetizadora, hoje, o IPF sente a necessidade de atualização das categorias freireanas? O diálogo, como estratégia de alfabetização, como fora apresentado na origem do método Paulo Freire, ainda recebe a mesma centralidade nos dias atuais?

É importante salientar que o trabalho aqui apresentado será dividido em duas partes, a primeira referente à atualização ou não do método de alfabetização de Paulo Freire e, a segunda, referente à análise das categorias apresentadas acima.

Outro fator a destacar é o fato de que, como já foi salientado anteriormente, não era a nossa proposta analisar mais profundamente o Método de Paulo Freire. No entanto, foi percebido, no decorrer da tomada de depoimento que essa questão está muito latente na prática de formação do Instituto Paulo Freire, e, por conseqüência disso, fez-se necessário abranger essa questão para que não perdêssemos o núcleo da fala da pesquisada (M).

8.1 O método

A **primeira questão** a ser analisada no depoimento da pesquisada (M) é a seguinte: Como o Instituto Paulo Freire encara, nos dias de hoje, a alfabetização aplicada por Paulo Freire nas décadas de 60 e 70?

A pesquisada (M) nos confirmou o que já esperávamos, pelo teor de nossas hipóteses. Para ela

O trabalho do IPF, hoje, dá numa preparação política, de profunda inserção social dos alfabetizadores a partir de grupos de trabalho com a comunidade, no seguinte sentido: Os grupos de alfabetizadores fazem uma observação prévia da vida social dos alfabetizandos; em seguida, em reunião com o grupo de formadores-alfabetizadores, o que já é um trabalho pedagógico, numa fase pré-alfabetizadora, este grupo elege um conjunto de temas geradores – em substituição as antigas palavras geradoras – tais como: trabalho, emprego, saúde, violência, economia solidária, entre outras, dependendo do contexto. Após, uma discussão interna, esse grupo leva à comunidade os temas para um momento de problematização – aqui onde construção de saber já surge inserido na construção da realidade – de forma que os alfabetizandos, em debate comunitário, escolhem os temas por prioridades. A grande novidade é que, a partir daí, o grupo elabora, com eles, textos a serem trabalhados, ou os recolhe e os incorpora – a partir de jornais, revistas, out-doors, TV, etc – como o fez, por alguns anos, a experiência construtivista, mas tudo dentro de uma escolha de critérios. A partir daí, se a experiência com o texto pode levar à construção de palavras geradoras, o grupo segue este caminho, sem ter mais, na palavra geradora, o a priori do método. A experiência de primeiras leituras passa para uma experiência de intervenção naquilo que é visto como um conjunto de problema, carências, etc. Subentende-se, o alfabetizando irá formar grupos de reinvenção e mesmo intervenção na realidade, por exemplo em entrevista com médicos, etc.

Pudemos perceber aí, que a constituição do pensamento de Paulo Freire, desde a sua origem, sofreu modificações como ela mesma nos coloca “*desde a sua origem o pensamento de Paulo Freire sofreu mudanças, já que para nós aqui do IPF nenhum conhecimento está pronto para sempre, é dialético, e, por conta disso, não é estático*”. Portanto, pode ser observado na fala de (M) que as pessoas mudam, o contexto é outro e o próprio Paulo Freire, em várias de suas obras, principalmente, **Pedagogia da Autonomia** nos alertava para a re-elaboração dos nossos pensamentos, tornando-os mais coerentes com a realidade dinâmica, na qual estão sendo desenvolvidos.

Paulo Freire, no início da sua prática alfabetizadora, trabalhava partindo de palavras geradoras, presentes no universo vocabular dos alfabetizandos. Após a apresentação e problematização da palavra, essa era desmembrada em sílabas, e, a partir daí, eram formadas novas palavras, que, como a geradora, iam sendo discutidas em seus significados na sala de alfabetização.

Embora Paulo Freire (2004, p.7), ainda naquela época, não tivesse contato mais direto com a nova proposta de alfabetização *sócio-construtivismo* piagetiano-vygostskyano, o mesmo já ensaiava as primeiras frentes de reavaliação dos caminhos da construção do conhecimento pelo alfabetizando, na sua mediação com o mundo e, portanto, na construção de sua cultura e de seu mundo. Em Pelandré (2002, p. 82-83) podemos perceber esse avanço, quando ela nos mostra que o autor pesquisado já trabalhava na perspectiva do letramento, mesmo não fazendo uso dessa nomenclatura

Freire, no entanto, sem fazer uso do termo letramento, já avançara nos debates sobre concepções de leitura e escrita, uma vez que o ler e escrever, para ele, significavam não apenas o domínio do processo de decodificação de palavras e frases, mas, sim, as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo.

O IPF, nesse sentido, conseguiu buscar ainda nas idéias freireanas o suporte para a revisão da prática antiga alfabetizadora, passando do método silábico para a construção da leitura e das palavras e partindo de texto entrelaçado, também, com o contexto. Essa nova proposta de alfabetização, que fora concebida a partir da intervenção da pesquisa de Emília Ferreiro, acabou sendo assumida pelo IPF, onde esse instituto propôs uma análise minuciosa dos trabalhos, dos escritos e de várias aplicações da prática cotidiana num processo mais abrangente e complexo de alfabetização.

No que se refere à construção da leitura e da escrita, a formadora (M), como pode ser analisado no seu depoimento, apresentou-nos uma mudança, deixando de partir da palavra geradora, para o tema gerador. Essa substituição não foi por acaso, percebeu-se que o tema dava mais consistência para uma discussão sobre a atualidade e uma intervenção crítica. Ao invés do

que era proposto por Paulo Freire, apresentar a palavra geradora e depois desmembrada e discutida, o tema gerador propõe, desde o início, uma intervenção crítica sobre o contexto.

Como isso acontece?

O aluno que está participando da sala de alfabetização, voltado para a concepção de *letramento*, mantém, desde o início do processo, contato direto com o mundo da leitura e da escrita, isto é, quando o tema é apresentado, o aluno recebe vários tipos de textos, como por exemplo: poemas, poesias, textos jornalísticos, informativos, entre outros; dessa maneira, a partir da leitura dos mesmos, passa a existir uma discussão do que foi lido. Nesse momento, o papel do educador passa a ser de mediador da construção do conhecimento.

Convém lembrar, que Paulo Freire, no início do processo de alfabetização, já utilizava a palavra sem perder de vista o tema gerador, dessa maneira, a mudança não está na palavra para o tema. Freire (2005, p. 119) pondera que: “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização busca e investiga o tema gerador”. Dessa maneira, a mudança não está nas palavras e, sim, na metodologia, que passa da construção da palavra, para a construção do texto (letramento).

Outro fator a ser destacado é que o (a) alfabetizador (a), ao assumir a proposta de alfabetizar, por meio de texto, desvincula-se de uma construção mecanizada, de pura junção das sílabas, proporcionando assim, uma proposta de alfabetização mais abrangente que leve o aluno a intervir criticamente no processo de alfabetização. Nessa nova proposta, não tão nova assim, já que está sendo aplicada no Brasil desde os meados dos anos 80, os alunos criam hipóteses a partir do que está sendo aprendido. (ANEXO 3)

A mudança promovida na prática de alfabetização do IPF não abandonou a concepção de alfabetização promovida por Paulo Freire na sua origem. Muito ao contrário, trouxe-a para um novo contexto histórico, isto é, o pensamento do autor aqui pesquisado está sendo resgatado a toda hora, em sala de aula, e nos curso de formação de professores promovidos por esse instituto. Essa filiação ainda presente às categorias de Paulo Freire pode ser constatada no depoimento da pesquisada (M)

Algumas mudanças ocorreram desde as origens do Método Paulo Freire, mas essas não foram abandonadas simplesmente, houve um redimensionamento de seu significado. Assim, não se trata apenas de uma ‘nova roupagem’ do método. O núcleo conceitual do pensamento de Paulo Freire permanece em novas possibilidades práticas, um novo exercício de cidadania, sem abandoná-los (os conceitos), mas os re-incorporando, sem a necessidade de tanta ênfase de discurso, notadamente aquele discurso típico de uma época.

Dessa maneira, como pode ser observado no pensamento de (M), o que é essencial no pensamento de Paulo Freire foi preservado e reavaliado.

O depoimento de (M) pode ser ainda mais solidificado quando Vale (1999, p.17) destaca que

Os princípios básicos do sócio-construtivismo, em sua contribuição à teoria do conhecimento, são compatíveis com os princípios da concepção social progressista de educação, que tem, em Paulo Freire, o seu principal representante. Basta lembrar alguns princípios constantemente reiterados na obra de Paulo Freire: a concepção de sujeito que aprende, a crítica à ‘educação bancária’, o ensino a partir das condições atuais sócio-culturais, ideológicas e existenciais do sujeito, rumo a superação destas condições, a contradição dialética na relação dialógica professor-aluno, o papel diretivo da intervenção pedagógica, a postura do leitor crítico, etc..

Como podemos observar, a formação promovida pelo IPF não ficou estagnada no tempo; muito pelo contrário, as pessoas nele envolvidas acreditam na necessidade de mudanças, e essas ao surgir, têm que manter uma relação umbilical entre o que acontece no seu tempo e no seu espaço, para que não sejam apenas passageiras, e responder apenas as necessidades momentâneas, sem nenhuma proposta mais significativa como todos os envolvidos no processo. Se uma mudança caracteriza o processo dialético da história, podemos observar que, nesse aspecto, o IPF responde às necessidades de nosso tempo.

Por outro lado, em nenhum momento Freire solicitou o “abandono do velho”, apenas nos ensinou a necessidade de superação, e que o velho, à medida que é reavaliado passa a estar presente no novo. Esta relação dicotômica entre o velho e o novo está muito bem relatada a seguir, quando Freire (2004, p. 36) nos expõe

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

8.2 Análise comparativa das categorias

Nesse segundo momento da nossa pesquisa analisamos mais a fundo as principais categorias do pensamento freireano. Em que sentido o IPF está dando conta, no processo de formação, de responder às novas exigências presentes na formação de professores na atualidade, até que ponto o faz usando as categorias freireana (opressor X oprimido, educação bancária X educação libertadora, práxis, formação política do educador, conscientização, cultura e alienação) e se essas permanecem presentes no novo contexto educativo. E também, até que ponto receberam um novo significado tendo em vista a revisão que experimentam. Vamos a elas.

Segunda questão: Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico, a categoria diálogo?

Ao fazermos uma observação minuciosa da tomada de depoimento, pudemos perceber que a pesquisada (M), na maioria de suas falas, enfatiza a categoria **diálogo**. Isso nos garante que essa categoria ainda está muito presente na prática de formação do IPF. Para ela, é preciso que o diálogo esteja presente na prática educativa, como podemos observar na sua fala.

*Diferentes leituras da obra e da prática de alfabetização propostas por Paulo Freire, levaram a algumas mudanças, desde as origens do Método sem, necessariamente, termos que abandonar as principais categorias empregadas nos livros **Pedagogia do oprimido** e **Educação como prática de liberdade**. A referência básica, não a única, contudo, é a Pedagogia da Esperança, como sabemos, uma retomada das obras anteriores. Isto denota uma capacidade de diálogo e abertura para revisões e re-leituras, típico do pensamento freireano, expresso na sua obra de referência mais recente. Se na leitura e na prática do método de um pensador não estiver instaurado o diálogo com o tempo presente, com que 'moral' podemos falar em diálogo.*

Como já foi trabalhado no capítulo III – Fundamentação teórica, a categoria diálogo é central no pensamento freireano, por conta disso, perpassa todo o pensamento de Paulo Freire como forma concreta de expressão de sua práxis. Reflexo desse contexto, essa categoria ainda está muito latente na prática de formação do IPF. Sendo, então, o diálogo uma categoria ainda atual, deixa de ser um simples aspecto (secundário) que fortalece ainda mais a nossa hipótese central, de que o IPF não abandonou o núcleo do pensamento de Paulo Freire; no entanto, buscou fazer sua revisão, no intuito de responder as novas necessidades educativas e sociais.

Terceira questão: Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico, a categoria **alienação**?

A categoria **alienação** não está tão presente na práxis formadora do IPF, no entanto, a pesquisada (M) utiliza o termo, com a consciência que nada mais é do que a busca geral da quebra da visão de mundo alienante. Dessa maneira, o IPF promove ações pedagógicas que viabilizam o rompimento com as ideologias que resultam na alienação dos analfabetos.

Quando os alfabetizadores, formados pelo IPF, resgatam, nos círculos de cultura, uma discussão sobre os temas a serem trabalhados como um todo integrado nas salas de alfabetização, estão promovendo um olhar crítico sobre a realidade e, dessa maneira, oportunizam aos seus alfabetizandos e alfabetizadores a enxergarem a realidade numa ótica diferente e reflexiva, proporcionando-lhes, assim, a construção do conhecimento como um todo, e não mais fragmentado e desvinculado da realidade.

Paulo Freire (2005, p. 116) nos apresenta o processo de desalienação a partir da investigação temática e da discussão em torno dela.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode se reduzir a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando

de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.

Dessa maneira, embora a pesquisada (M) não tenha se utilizado da categoria alienação no seu depoimento, podemos constatar que a mesma ainda permanece presente na formação do IPF, não com tanta presença conceitual ou centralidade das décadas de 50/70, pois como podemos observar no pensamento de Paulo Freire, uma ação de busca de conhecimento que quebra a visão fragmentada possibilita uma educação que viabilize a tomada de consciência de todos os envolvidos.

Quarta questão: Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico, a categoria **Práxis**?

Segundo a pesquisada (M) *“não existe a possibilidade de repensar a nossa prática de formação, se não nos propormos a uma discussão constante entre esta e a teoria que a sustenta”*.

A **práxis**, bem como o diálogo, é uma categoria muito presente na formação do IPF. A todo momento a pesquisada (M) faz uso dessa categoria, como ela mesma nos afirmou. Dessa forma, fica visível que o IPF ainda aplica numa formação como prática reflexiva. Caso essa categoria não estivesse presente no processo de formação dos alfabetizadores do instituto, esse não estaria viabilizando uma educação progressista e permanente como propunha Paulo Freire.

Como a práxis permeia o pensamento dos educadores do IPF, fica patente que, na prática de formação, os professores-alfabetizadores são levados a fazer uma reflexão contínua sobre a sua prática. Assim, em seu cotidiano com seus impasses e riquezas, viabilizam uma tomada de consciência de que a prática, desvinculada de uma teoria que ilumina, não consegue, de fato, ser conhecimento, e muito menos significativo. A reflexão sobre a teoria, na busca de proporcionar uma prática voltada para os princípios éticos da educação proporciona, tanto para o educador como para o educando, uma educação (formação e alfabetização) emancipadora. Freire (2004, p.39) já nos mostrava a importância da reflexão na prática de formação permanente dos professores. Vejamos

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligente ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (...).

A partir desse pensamento de Paulo Freire, podemos afirmar que a Práxis é um outro conceito ainda muito presente na formação dos professores-alfabetizadores do IPF.

Quinta questão: Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico, a categoria **Formação política do educador**?

A **formação política do educador** também é uma categoria muito aplicada na prática de formação do IPF. Sabemos da importância da participação política do educador como mecanismo de atuação nas ações que envolvem o contexto social em que vivemos. Se os educadores não tiverem uma formação pedagógica, aliada a uma formação política comprometida com as questões que envolvem a educação, não possibilitarão uma mudança significativa, por inviabilizar um entendimento mais aprofundado da sociedade. A educação somente assume seu papel se estiver intrinsecamente ligada às questões postas pela sociedade. E a ausência da formação política inviabiliza uma educação significativa, e de fato emancipadora. A pesquisada (M) coloca

A formação do educador de EJA deve levar em conta uma educação consciente para que os educadores em formação compreendam que educar não é meramente repasse de conteúdos, nem alfabetização inicial, típico daquelas alfabetizações de crianças, mas é conscientização. Para tanto, é preciso priorizar o tema gerador, e como este está inserido na comunidade. (...) Então o mais importante não é a apropriação de conhecimento puramente, mas é um processo de alfabetização mais contextualizada e significativa. Após essa formação inicial, os alfabetizadores entram em contato com a prática pedagógica e passam a ter consciência do seu verdadeiro papel, que alfabetizar não é ensinar a ler e escrever simplesmente, mas ultrapassar perspectivas onde a ação de educar envolve relações e compromisso com a comunidade.

O problema é que, via de regra, na educação brasileira, principalmente no campo da EJA, os professores preocupam-se em ensinar os alunos a ler e escrever mecanicamente, para fazer face a um melhor posicionamento da educação nacional no cenário internacional. Assim, os conceitos de solidariedade, luta coletiva, emancipação, cidadania, entre outros, acabam sendo minimizados e até excluídos das ações educativas. Ensinar a ler e escrever mecanicamente não responde às necessidades do educador politizado, já que, para ele, a educação tem um papel a cumprir junto com os outros segmentos sociais, para além do ensino formal e da transmissão e recepção de conhecimentos. Formar a partir de uma consciência política é viabilizar a construção do sujeito social, a começar pela alfabetização. Segundo Freire (2001, p. 58)

(...) o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognocentes em diálogo com o educador, sujeito cognocente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente.

A formação política do educador possibilita condições para entender que uma educação significativa só vai de fato existir, se as questões trabalhadas estiverem ligadas ao mundo do educando. Educar a partir de uma postura emancipadora proposta por Paulo Freire é dar possibilidade ao aluno de compreender o mundo em que vive, partindo da realidade vivenciada pelo mesmo, como já dissemos reiteradas vezes. Assim, não adianta querer explicar para o adulto

analfabeto o que é neoliberalismo ou globalização, temos que, antes, mostrar a eles, por meio do diálogo, o sentido da sua fome, do desemprego, da desesperança, das doenças e o que isso representa para sua vida e a de todos os seus irmãos. A partir daí sim, aprendendo a ‘ler’ o mundo, é que eles serão capazes de ensaiar as primeiras letras para ‘escrever’ o seu mundo. Para Freire (2004, p. 19), “ato político é um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”.

Dessa maneira, fortalecemos nosso pensamento quando afirmamos que a formação política do educador interfere, entre outros fatores, na qualidade da EJA

A formação do IPF leva em conta: a) o ser humano em processo de aprendizado constante b) um desafio pela frente com muitas responsabilidades e compromissos, c) a consideração de saberes diferentes em si sua experiência pedagógica, vivência e trocas. Qualquer formação deve considerar esses aspectos que viabilizem a emancipação. A nossa preocupação maior é com a emancipação humana através do processo ensino-aprendizagem. Educador e educando inseridos na comunidade dá o sentido à prática pedagógica. Se isso não for levado em conta a formação não será feita de forma plena. Apesar dos limites e das dificuldades da formação sabemos que estamos bem amparados nas nossas dificuldade., O IPF nos deixa claro, que a formação é importante, mas, que não podemos dar conta de responder a tudo, pois somos limitados e em construção.

A pesquisada (**M**) nos mostra nas suas respostas, que a sua formação política floresceu no momento em que começou a participar como responsável pela formação do IPF no Programa MOVA-São Paulo. Isto nos leva a entender, por um lado, que o MOVA-Brasil, por meio do IPF, substancia uma formação político-pedagógica tão necessária na prática educativa.

Sexta questão: Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico, a categoria **conscientização**?

Na tomada de depoimento podemos perceber que essa categoria está muito presente na prática de formação do IPF. A todo o momento, a pesquisada (**M**) nos remete à importância de investir, a partir de uma prática comprometida com as questões que envolvem o cotidiano dos alunos, atitudes educativas que propiciem a tomada de consciência, a partir de ações educativas que eleve o senso crítico e a compreensão profunda da realidade onde vivem os alfabetizados. Segundo (**M**), a tomada de consciência está centrada numa ação pedagógica desenvolvida com base no movimento ação-reflexão-ação, a partir da perspectiva dos Círculos de Cultura, nos quais acontece a leitura de mundo. Isso pode ser comprovado na fala da pesquisada

os procedimentos metodológicos adotados neste projeto fundamentam-se nos princípios filosóficos-políticos e pedagógicos de Paulo Freire. A ação pedagógica desenvolve com base no movimento ação-reflexão-ação. Ainda na perspectiva dos Círculos de Cultura, realiza-se o estudo da realidade do educando (leitura de mundo) e identificam-se situações significativas do contexto em que ele está inserido, a partir do qual são definidos os Temas Geradores, que orientam a escolha dos conteúdos programáticos. Os conteúdos trabalhados problematizam a realidade e, compreendendo mais profundamente

o contexto em que vivem, os/as educandos/as são estimulados a planejar as ações de intervenção para a transformação social (reescrever o mundo), e a serem sujeitos da construção de realidades mais justas e humanas.

Sétima questão: Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico, as categorias dicotômicas **opressor x oprimido, educação bancária x educação libertadora, sujeito x objeto e educador x educando?**

No que se refere às categorias ‘opressor’ X ‘oprimido’ essas quase não foram apresentadas pela pesquisada (M) no decorrer da tomada de depoimento. Isso nos leva a crer que essas categorias antagônicas praticamente foram retiradas da prática de formação dos professores do IPF. Sendo assim, pudemos constatar que essas categorias foram substituídas por outras que representassem esse antagonismo no contexto atual. Ora, isso faz parte da própria função do processo dialético em sua linguagem como expressão mesma da realidade. As dicotomias são superadas no próprio processo histórico.

Importante enfatizar que as categorias ‘opressor’ X ‘oprimido’ tinham uma solidez nas décadas de 50/70 décadas essas, que propiciavam uma leitura formal – a lógica formal dentro da própria compreensão da história, relação de dominação de uma categoria em oposição à outra. Esse confronto formal dizia respeito a uma clara dominação de um sobre o outro, que propiciava e fortalecia a exclusão social presente em todo o campo da sociedade, e na própria escola (professor X aluno), como na fábrica (patrão X empregado), no campo (latifundiários X trabalhadores rurais) e nas relações sociais (ricos X pobres), relações essas dicotômicas e excludentes, ao mesmo tempo necessárias para exercer e fortalecer o processo de dominação entre os que executam e os que mandam. O fato dos oprimidos apenas executarem seu labor, dificultava ainda mais a possibilidade da construção de ‘seu’ conhecimento, já que eram rotulados de ‘incapazes’ de exercer o ato de pensar sua realidade. Fortalecendo esse pensamento Paulo Freire (2005, p.56-57) nos coloca que

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais (...) Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: ‘Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos’.

Essa situação de dominação, como a linguagem, estava mais latente nas décadas apresentadas, não só porque naquele momento histórico era grande o número de pessoas analfabetas, da leitura e da escrita, portanto, de sua situação social, como também pelo fato de que esse era o paradigma de análise possível, como momento formal de uma leitura dialética. O próprio paradigma educacional possibilitava ações autoritárias e individualistas, de maneira que

os alunos apenas obedeciam a ordens, não tendo o direito de uma participação mais próxima da construção de uma escola mais democrática. Até porque, democracia – e democracia dentro da escola - era uma palavra quase nula no contexto histórico da época, a não ser nos desejos utópicos de alguns educadores, dentre eles, Paulo Freire.

Se essa relação binômica ‘opressor’ X ‘oprimido’ também estava presente no contexto escolar da época como já foi salientado, e, se estamos falando em superação, essa é uma das dicotomias revistas pelo IPF, pelo menos no que pudemos observar na fala de (M) não existe mais, e o Instituto mantém uma relação de diálogo com todos os segmentos sociais e as próprias reflexões pedagógicas mais recentes. Ademais, o mundo mudou pelo menos em sua exterioridade.

O fato de estarmos vivendo mudanças paradigmáticas e no mundo tecnológico-informacional as relações não estarem sendo mais vistas como antigamente, torna-se quase impossível manter diálogo com os pensamentos divergentes. Hoje, ao contrário, estamos vivendo em uma época que é preciso saber ouvir e debater todos os tipos de informações que nos chegam a todo momento. E isto o IPF está conseguindo responder muito bem.

No que se refere à categoria ‘educador’ X ‘educando’, essa relação também dicotômica, como era abordada no início do pensamento freireano não mais está presente na prática de alfabetização do IPF, já que esse instituto buscou sua atualização possível, sem perder o núcleo da reflexão pedagógica do autor.

De tudo isso é importante salientar que estamos caminhando para a quebra do pensamento binário, numa relação puramente antagônica de uma categoria para a outra. Estamos agora propondo uma relação de sujeito coletivo, e a prática do IPF o demonstra pelos temas geradores escolhidos, de maneira que todos os envolvidos construam coletivamente a educação desejada que propunham a construção de uma escola cidadã. Escola que recebe, dentro de seu espaço, todas as pessoas, independentemente de sua etnia, seu desejo, e sua condição humana. Uma escola que possibilite o diálogo com todos, e que todos se façam sujeitos, nem melhores e nem piores, e sim partícipes reais da construção de uma nova maneira de educar. Maneira em que o conhecimento não seja nem de um, nem de outro, mas que seja conhecimento mediatizado, dialogado, tornando-se assim, coletivo. Mudou-se o contexto, mas a idéia de centralidade do sujeito continua presente.

Nesse caminho, o que há de novidade é que, o IPF está contemplando tal avanço na quebra dessa relação binária, pois quando esse Instituto viabiliza, no processo de formação, uma prática dialógica entre todos os envolvidos, possibilitando a entrada de outras vozes, da comunidade, dos professores, dos gestores, dos formadores, dos alunos, viabiliza também a consolidação de um novo paradigma educativo nos mostrando que é possível dialogar com os pensamentos de Paulo Freire em todos os tempos históricos. E que é viável ensinar e discutir com

todos, o novo significado das relações sociais. Muitos, hoje, se colocam como colaboradores e parceiros em busca de uma educação cidadã, embora essa não seja ainda uma estratégia de todos os sujeitos sociais.

Nesse sentido, existe aí um novo conceito não utilizado por Paulo Freire nas décadas de 50/70, o de **cidadania**. No entanto, todo o seu trabalho e pensamento, de certa forma, caminhavam para o fortalecimento e consolidação dessa categoria.

Percebe-se que não existe uma estagnação de pensamento e que um conceito vai sendo superado à medida que existe uma necessidade social nova, novas linguagens do processo. Essa reavaliação vai cedendo espaço para uma nova categoria, revitalizando as relações, dando a elas um novo significado, que a própria sociedade vai exigindo nas suas relações com as mudanças que o próprio mundo permite. Exemplo disso, é que o homem de hoje não é o mesmo de alguns anos atrás, foi preciso promover mudanças, atualizar e ser atualizado, para responder as novas exigências mercadológicas, bem como também das relações humanas. É um novo sujeito.

Enfatiza-se, de passagem, que as mudanças de categorias não ocorreram de cima para baixo. Houve um repensar contínuo no interior da práxis pedagógica, no intuito de se fazer o que é melhor e mais significativo para um determinado tempo histórico. Por conta disso, embora enfocamos que a nossa pesquisa não trataria especificamente da metodologia da alfabetização, salientamos, em primeiro plano a discussão sobre o processo de formação e alfabetização que está sendo proposto, hoje, na formação de alfabetizadores do IPF. Mas isso não se faz paralelamente ou mesmo fora do método, pois ele é a concretização de um pensamento como sua práxis.

A seguir veremos um quadro comparativo sobre as principais categorias freireanas em dois tempos

PAULO FREIRE: ONTEM E HOJE
(Método e principais categorias de discurso)

Quadro 1 – Quadro comparativo de método e categorias freireanas em dois tempos históricos

Método e categoria	Décadas de 50 a 80	Décadas de 90 a 2005
Método	Método silábico. As palavras eram construídas a partir de uma relação intrínseca entre o mundo do aluno e o contexto social e antropológico em que viviam (contextualização). Fontes básicas: marxismo, fenomenologia.	Nova perspectiva a partir de seu encontro com a psicogênese da leitura e da escrita, acrescentando novas pesquisas na área, com as quais entrou em profundo diálogo, sem perder a fundamentação teórica anterior.
Diálogo	Categoria com forte presença na prática educativa freireana, bem como nos livros analisados.	Categoria ainda presente, e com grande ressonância na atualidade na prática de formação do IPF.
Alienação	Categoria muito presente nas discussões promovidas por Paulo Freire, com especial atenção pelos formadores a uma categoria muito utilizada, resultado do paradigma político da sociedade vigente da época.	Categoria ainda presente, já que a formadora por diversas vezes nos fala sobre a importância dos professores assumirem uma postura educativa que fortaleça a tomada de consciência de seus alunos de EJA. No entanto, a categoria alienação, nessa nomenclatura, fora pouca mencionada pela pesquisada.
Conscientização	Categoria muito utilizada na prática de formação freireana nas décadas 50/70. Toda ação educativa deveria, por tese, resultar na tomada de consciência dos alfabetizando.	Categoria presente. Há todo momento a pesquisada ressalta a importância da tomada de consciência por parte dos professores e dos alunos sobre a realidade em que vivem.
Categorias dicotômicas	Forte conotação das categorias dicotômicas resultado da situação de opressão e alienação em que viviam as pessoas, nas décadas apontadas acima.	As categorias dicotômicas, principalmente opressor X oprimido, educação bancária X educação libertadora: sujeito X objeto, poucas vezes foram mencionadas pela pesquisada. Por outro lado, a categoria professor X alunos ainda está muito presente no seu discurso.
Formação política do Educador	Baseado nas leituras feitas, podemos constatar que a formação política do educador sempre foi uma preocupação constante de Paulo Freire, já que enfatizava, a todo momento, a tomada de consciência dos alfabetizando, e isto só poderia ocorrer se houvesse uma postura assumida pelo educando, pela causa dos excluídos.	Categoria presente. Percebe-se a atualidade e a necessidade, por parte da pesquisada, de investir ainda mais na aplicação dessa categoria. Embora a formação política ainda esteja muito latente no discurso da formadora do IPF, a mesma também acrescenta a necessidade de uma formação continuada.

Como podemos notar no quadro apresentado, houve uma “evolução” no uso do método e das categorias, não no sentido de seu abandono ou “superação”, mas no de uma revisita a elas, no sentido de que em ambos os tempos comparados e em todas as suas categorias elencadas as raízes de seu pensamento permanecem não inalteradas, mas, redimensionadas para o novo contexto histórico, apesar das mudanças paradigmáticas promovidas nesse novo contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi proposto na introdução deste estudo, buscamos saber se as principais categorias do pensamento freireano ainda continuam presentes, hoje, no IPF. E de que forma elas se configuram no processo de formação dos professores do Instituto Paulo Freire, uma instituição declaradamente fidedigna ao pensamento do autor pesquisado, e ciente da revisão categorial, operada pelo próprio autor.

Para tanto, tivemos que buscar, ao longo de nosso trabalho, várias bibliografias e, nesse percurso, pudemos perceber que esse instituto, embora traga para seus espaços diferentes tipos de pensamento pedagógico, não abandonou o alicerce do pensamento freireano.

Quando iniciamos nosso trabalho com a questão do analfabetismo no contexto latino-americano ficou claro que o pensamento de Paulo Freire foi se construindo como resultado das explorações e contradições que estavam presentes naquele contexto histórico. E, desde então, nunca se fechou a uma revisão de métodos, tendo em vista uma postura dialógica de base, presente no próprio empenho histórico de alfabetizar e ir pensando a alfabetização.

No que se refere aos programas pesquisados, percebemos, durante a pesquisa, que o pensamento freireano correspondia às necessidades das classes menos favorecidas daquela época, seja nas reflexões de suas categorias, seja na metodologia aplicada, mesmo não sendo o método, o enfoque central da pesquisa. O próprio processo de elaboração da pesquisa nos levou a concluir não pela permanência, como pela revitalização das categorias freireanas. Isso ocorre porque, no interior do próprio método, embora tenha sofrido modificações na elaboração e na práxis, as categorias ainda permanecem em evidência, embora com algumas mudanças. Mudanças resultantes das modificações ocorridas na sociedade, nos paradigmas de análise crítica da educação e na capacidade de auto-releitura do autor.

No tocante à formação dos formadores, a questão principal foi a análise das categorias, originadas a partir da pergunta: se a formação de formadores do IPF, campo da pesquisa, consegue, ou não, fazer uma leitura de Paulo Freire, e, a partir de uma atualização prática de seu método, marcado, inclusive, pela revisão do próprio autor a que nos referimos a todo momento em nosso trabalho

Para confirmação da nossa hipótese, fomos a campo e tomamos um depoimento, que posteriormente se mostrou adequado as nossas indagações, pois nele a revisão do núcleo conceitual básico de Paulo Freire pôde se mostrar, de forma transparente, para clarear as referidas

hipóteses, entendendo que a formação realizada pelo IPF aos seus professores é diferente daquela oferecida pela academia.

Assim, resolvemos, para um efeito mais visual de análise, representar as respectivas categorias de cada um dos tempos, num quadro sinótico, tendo por base as quatro obras freireanas, analisadas em seus respectivos tempos, e o contraponto do depoimento tomado por uma das coordenadoras (M) do IPF.

Após a análise colhida, pudemos constatar que o IPF continua possibilitando uma formação fundamentada nos ideários freireanos. No entanto, não ficou preso ao discurso das origens de Paulo Freire, muito ao contrário, esse instituto conseguiu, num processo dialético e reflexivo, trazer esse pensamento para a atualidade, juntamente com o próprio autor, dialogando com as diferentes frentes de conhecimento e de novos paradigmas da crítica social, bem como até mesmo de novas categorias, dos métodos utilizados na EJA; por exemplo, o atual conceito de cidadania, a substituição de palavras geradoras por temas geradores, ou questões candentes de nosso tempo, como a interface das tecnologias. Em síntese, Paulo Freire ainda revive em sua obra, continuada no projeto pedagógico do IPF.

Assim, ao concluir este trabalho, na evidência, aqui comprovada, de que o Instituto Paulo Freire, no trabalho de seus formadores, mantém vivo o pensamento pedagógico e o método de Paulo Freire, entendemos que, com este estudo, nossas hipóteses foram suficientemente confirmadas, em que pese as releituras experimentadas por esse pensamento em análise, seja pelo próprio autor, nos anos 80/90, seja pelos seus seguidores desse instituto aqui pesquisado, seja por nós mesmos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMES, José. **Liberdade e libertação na ética de Dussel**. Cefil: Campo Grande, 1992.
- ARANHA, Maria Lucia A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulinas, 2000.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre: DIFEL, 1976.
- BRANDÃO, Carlos R. **Educação popular**. São Paulo: brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. **A Educação de jovens e adultos – A experiência do MOVA-SP**. São Paulo: IPF, 1996.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo. Cortez & Moraes, 1970.
- CALVEZ, Jean-Yves. **O pensamento de Karl Marx**. Porto: Tavares Martins, 1975.
- CISESKI, Ângela (Org.). **Educação de jovens e adultos: planejamento e avaliação**. São Paulo: IPF, 1999.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Márcio. **Educação e libertação na América-latina: ensaio introdutório entre a pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia de Enrique Dussel**. Campo Grande: CEFIL, 1992.
- DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DI ROCCO, Gaetana. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1986.
- DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana (5 vols)**. São Paulo/Piracicaba: Loyola/ unimep, s.d.
- FERNANDES, Calazans & TERRA Antonio. **40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angico**. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo & Guimarães Sergio. **Sobre a educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez & IPF, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Petrópolis: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho – Perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI & ROMÃO. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Uma escola só para todos – caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: vozes, 1990.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALLO, Silvio. **Educação anarquista**. Piracicaba: Unimep. 1995.
- GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- HADDAD, Sérgio. Tendências Atuais de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In.: MEC-INEP-SEF/UNESCO, **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília, p.86-108, 1994.
- HAGUETTE, Thereza. (org). **Dialética hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990
- HYPÓLITO, Alvaro L. **Trabalho docente, classe social e relações de gêneros**. Campinas: Papyrus, 1997.
- IAROSZINSKI, Maristela H. **Contribuições da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica**. Curitiba (Dissertação mestrado).
- INFANTE, Isabel. (Org.). **Analfabetismo funcional**. Rio de Janeiro: IEC, 1999.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. **Papel do planejamento na construção do projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: IPF, 1998a.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. **Projeto de Educação Continuada**. São Paulo: IPF, 1998b.
- JANNUZZI, Gilberto. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

- KLEIMAN, Ângela & MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade-** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento-** uma perspectiva sobre a prática social escrita. Campinas: Mercado de letras, 2001.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAWCZYK, Nora & CAMPOS, Maria M. & HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no liminar do século XXI:** reformas em debate. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- LIBANEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?-** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNIO, J. B. **Formação da consciência crítica.** Petrópolis: Vozes, 1980.
- MACHADO, Maria M. **A trajetória da EJA na década de 90.** Políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. (http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_da_eja.asp Capturado em 15/09/2005)
- MACIEL, Lizete & SHIGNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.
- MADEIRA, Felícia R & MELLO, Guiomar M. **Educação na América Latina-** os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1985.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MARQUES, Mario O **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Unijuí, 2003.
- MARQUES, Mario O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Unijuí, 2003.
- MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias:** A pedagogia crítica num cenário pós-colonial. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento-**pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- NOSELA, Paolo. **A formação do educador e do professor.** São Carlos: UFSCAR, 2003.
- PELANDRÉ, Nilceia, L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire:** 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PICONEZ, Stela C. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas: Papyrus, 2002.
- PILETTI & PILETTI. **História da Educação.** São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- PINTO, Álvaro V. **Ideologia e desenvolvimento nacional.** Rio de Janeiro: Iseb, 1956.
- PINTO, Álvaro V.. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2000.

REGINA, Jesus E. M. **Filosofia latino-americana e filosofia da libertação**- A proposta de Enrique Dussel em relação às posições de Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea. Campo Grande: CEFIL, 1992.

REGINA, Jesus E. M.. **Filosofia latino-americana e filosofia da libertação**. Campo Grande: CEFIL, 1992.

RIBEIRO, Vera M. **Educação de jovens e adultos**: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das letras, 2001.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, José E. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez & IPF, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, 1999.

SAUL, Ana M. **Paulo Freire e a formação de educadores**. São Paulo: Ed. Articulação universidade – escola, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Cortez, 1984.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. São Paulo: Cortez, 1976.

SEVERINO, Antonio J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Rose N. & ESPOSITO, Yara. **Analfabetismo e subescolarização**: ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento**- um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

SOUZA, João F. **Atualidade de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & IPF, 2002.

STRECK, Danilo (org). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

SUCUPIRA FILHO, Eduardo. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1991.

TORRES, CARLOS A. **A voz do biógrafo latino-americano** – uma biografia intelectual (Paulo Freire) disponível em http://www.suigeneris.pro.br/edvariedade_pfreire.htm. Acesso em 08.09.2004.

VASQUES, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

WACHOWICZ, Lílian A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1995.

XAVIER, Maria E., RIBEIRO, Maria, L. NORONHA, Maria, O. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

- 1) Nome:
- 2) Formação:
- 3) Como o IPF encara nos dias de hoje a alfabetização aplicada por Paulo Freire nas décadas de 60 e 70?
- 4) Como o IPF encara hoje, no trabalho pedagógico conceitos, tais como, alienação, práxis, autonomia, formação política, conscientização, cultura, entre outros?
- 5) Como o IPF encara hoje, dicotomias conceituas, como libertação X opressão, educação libertadora X educação bancária, opressor X oprimido, sujeito X objeto, entre outras?
- 6) Das categorias pedagógicas utilizadas pelo IPF, em sua prática alfabetizadora nos dias atuais, quais as que mais se aproximam das duas obras (**Pedagogia do oprimido** e **Educação como prática da liberdade**) que deram assento ao seu método nos anos 60/70?
- 7) Como o IPF trabalha, hoje, com questões que não foram tão marcantes nas origens de seu pensamento, tais como tecnologia?
- 8) Na formação de alfabetizadores, bem como na prática alfabetizadora, hoje, o IPF sente a necessidade de atualização das categorias freireanas?
- 9) O diálogo como estratégia de alfabetização, como fora apresentado na origem do método Paulo Freire, ainda recebe a mesma centralidade na formação de alfabetizadores nos dias atuais?

APÊNDICE 2

DEPOIMENTO

Após trabalhar as categorias centrais do pensamento freireano, em vista da pergunta sobre a permanência ou não de seu núcleo, ainda nos dias de hoje, no Instituto Paulo Freire (IPF), fomos a campo fazer uma entrevista.

A princípio elaboramos um questionário com sete (7) questões para serem respondidas por (M). Trata-se de uma coordenadora regional de EJA, do IPF em São Paulo, com ênfase na alfabetização, e no acompanhamento de experiências no Brasil - incluindo um projeto mais amplo de comemoração de quatro décadas da experiência de Angicos/PE.

A intenção obviamente era enfatizar o caráter qualitativo da pesquisa, já anunciado, com um questionário semi-estruturado, e, se necessário, enriquecida com questões abertas, o que acabou virando um depoimento. Neste depoimento, resolvemos agrupar todas as questões num conjunto, abaixo apresentadas, por conta do caráter interdisciplinar das mesmas.

Assim agrupadas, são as seguintes: 1) Como o IPF trabalha, nos dias de hoje, a alfabetização aplicada por Paulo Freire nas décadas de 60 e 70? 2) Como o IPF, em seu projeto pedagógico e em seu trabalho, assume, hoje, conceitos, tais como: alienação, práxis, autonomia, formação política, conscientização, cultura, entre outros? 3) Como o IPF encara, hoje, dicotomias conceituais, como: libertação X opressão, educação libertadora X educação bancária, opressor X oprimido, sujeito X objeto, entre outras? 4) Das categorias pedagógicas utilizadas pelo IPF, em sua prática alfabetizadora nos dias atuais, quais as que mais se aproximam das duas obras (**Pedagogia do oprimido** e **Educação como prática da liberdade**) e que deram assento ao seu método nos anos 60/70? 5) Como o IPF trabalha, hoje, com questões que não foram tão marcantes nas origens de seu pensamento, como, por exemplo, tecnologia? 6) Na formação de alfabetizadores, bem como na prática alfabetizadora, hoje, o IPF sente a necessidade de atualização das categorias freireanas? 7) O diálogo como estratégia de alfabetização, como fora apresentado na origem do método Paulo Freire, ainda recebe a mesma centralidade na formação de alfabetizadores nos dias atuais?

Sem ter sido respondidas em ordem, uma a uma, vamos inferir, do rico depoimento, as respostas em seu conjunto, para nossas considerações. Vejamos:

Para a coordenadora (M) algumas mudanças ocorreram desde as origens do Método Paulo Freire, mas essas não foram abandonadas simplesmente; houve um redimensionamento de seu significado. Assim, não se trata apenas de uma “nova roupagem” do método. O núcleo

conceitual do pensamento de Paulo Freire permanece em novas possibilidades práticas, em um novo exercício de cidadania, sem abandoná-los (os conceitos), mas os re-incorporando, sem a necessidade de tanta ênfase de discurso, notadamente aquele discurso “revolucionário e libertador”, típico de uma época.

Diferentes leituras da obra e da prática de alfabetização propostas por Paulo Freire, levaram algumas mudanças. Desde as origens do Método sem, necessariamente, termos que abandonar as principais categorias empregadas nos livros **Pedagogia do oprimido** e **Educação como prática da liberdade**. A referência básica agora, não a única, contudo, é a Pedagogia da Esperança, como sabemos, uma retomada das obras anteriores. Isto denota uma capacidade de diálogo e abertura para revisões e re-leituras, típico do pensamento freireano, expresso na sua obra de referência mais recente. Se a leitura e a prática do método de um pensador não estiver instaurado no diálogo com o tempo presente, com que “moral” podemos falar em diálogo?

É neste sentido que, segundo a coordenadora, o IPF incorporou novas leituras e novas contribuições, por exemplo, no campo da psicogênese, para o enriquecimento do método.

Entretanto, não se trata de agregar elementos novos no método só do ponto de vista técnico. O básico em Paulo Freire, isto é, sua concepção antropológica e política, como fundamento de uma “pedagogia libertadora” permanecem. Em que sentido? Vejamos.

Dos anos 50/70 para cá há situações estruturais, na sociedade e na educação, que mudam, mas a pergunta sobre o lugar dos sujeitos, alfabetizando e alfabetizados (ou, na linguagem da época, educadores e educandos), permanece e recebe outros ingredientes neste olhar crítico sobre as possibilidades de emancipação do sujeito. Então, se termos como práxis, diálogo, sujeito, emancipação, libertação e outras, bem como as antigas dicotomias como educador / educando, opressor / oprimido, sujeito / objeto, educação bancária / educação / libertadora, entre outras, vão perdendo sua força de uso, até por conta de uma revisão crítica delas no marco de uma leitura de seus conteúdos formais, isto é perfeitamente normal. Neste sentido, a grande questão do enfrentamento das categorias centrais do pensamento de Paulo Freire hoje não se resume a um “engessamento” de termos antigos. Sua releitura passa, até mesmo, pelo fato de assumirmos categorias que antes não eram tão centrais, como o de cidadania, não tão utilizado naquele contexto, mas que hoje ocupa um espaço categorial significativo. Em outras palavras, a questão de rever/revistar Paulo Freire, se passa por revisão de categorias, não se resume a uma análise formal de linguagem, mas da percepção da continuidade do núcleo de seu pensamento / ação.

E como isso se dá na prática?

(M) nos confirmou algo que já esperávamos, pelo teor de nossas hipóteses. Segundo ela o trabalho do IPF, hoje, dá numa preparação política, de profunda inserção social dos alfabetizadores a partir de grupos de trabalho com a comunidade, no seguinte sentido: os grupos de alfabetizadores fazem uma observação prévia da vida social dos alfabetizandos; em seguida, em reunião com o grupo de formadores-alfabetizadores, o que já é um trabalho pedagógico, numa fase pré-alfabetizadora, este grupo elege um conjunto de temas geradores – em substituição às antigas palavras geradoras – tais como: trabalho, emprego, saúde, violência, economia solidária, entre outras, dependendo do contexto. Após, uma discussão interna, esse grupo leva à comunidade os temas para um momento de problematização – aqui onde construção de saber já surge inserido na construção da realidade – de forma que os alfabetizandos, em debate comunitário, escolhem os temas por prioridades. A grande novidade é que, a partir daí, o grupo elabora, com eles, textos a serem trabalhados, ou os recolhe e os incorpora – a partir de jornais, revistas, out-doors, TV, etc – como o fez, por alguns anos, a experiência construtivista, mas tudo dentro de uma escolha com critérios. A partir daí, se a experiência com o texto pode levar à construção de palavras geradoras, o grupo segue este caminho, sem ter mais, na palavra geradora, o *a priori* do método.

A experiência de primeiras leituras passa para uma experiência de intervenção naquilo que é visto como um conjunto de problemas, carências, etc. Subentende-se que o alfabetizando irá formar grupos de reinvenção e mesmo intervenção na realidade, por exemplo em entrevista com médicos, etc. Assim, não se trata apenas de uma “nova roupagem” do método. O núcleo conceitual do pensamento de Paulo Freire permanece em novas possibilidades práxicas, um novo exercício de cidadania, sem abandoná-los (os conceitos), mas os re-incorporando, sem a necessidade de tanta ênfase de discurso, notadamente aquele discurso dicotômico típico de uma época. Trocando em miúdos, não se fala tanto mais em opressor / oprimido, por exemplo, mas a situação de oprimido reaparece em nova prática alfabetizadora e em novas linguagens.

Nesse sentido, para a depoente, a formação do educador de EJA ainda deve levar em conta uma educação consciente, para que os educadores em formação compreendam que educar não é meramente repasse de conteúdos, nem alfabetização inicial, típico daquelas alfabetização de crianças, mas conscientização uma categoria tão desgastada e ao mesmo tempo recuperada. Para tanto, é preciso priorizar o tema gerador, e como este está inserido na comunidade, para que este não fique desvinculado da realidade do educando.

Então, o mais importante não é a apropriação do conhecimento puramente, mas é um processo de alfabetização mais contextualizada e significativa para os dias de hoje. Por conta

disso a formação do IPF leva em conta: a) o ser humano em processo de aprendizado constante b) um desafio pela frente com muitas responsabilidades e compromissos, c) a consideração de saberes diferentes em si em sua experiência pedagógica, vivência e trocas. Qualquer formação deve considerar esses aspectos que viabilizem a emancipação. A nossa preocupação maior é com a emancipação humana através do processo ensino-aprendizagem. Educador e educando inseridos na comunidade, e agora sua dicotomia, dá o sentido à prática pedagógica. Se isso não for levado em conta a formação não será feita de forma plena, apesar dos limites e das dificuldades da formação sabemos que estamos bem amparados nas nossas dificuldades. O IPF nos deixa claro, que a formação é importante, mas que não podemos dar conta de responder a tudo, pois somos limitados e em construção.

Após essa formação inicial, os alfabetizadores entram em contato com a prática da alfabetização em si, e passam a ter consciência do seu verdadeiro papel, isto é, que alfabetizar não é ensinar a ler e escrever simplesmente, mas ultrapassar perspectivas onde a ação de educar envolve relações e compromisso com a comunidade.

Outro fator importante a ser ressaltado, e que o IPF vem há alguns anos discutindo, é a construção de novas concepções de como o nosso aluno aprende. Para tanto, fomos buscar em outras leituras e teorias sócio-pedagógicas este entendimento, sem, é claro, nos desvincular do pensamento (fundamentação) freireano.

É de fundamental importância dizer que os procedimentos metodológicos adotados neste projeto fundamentam-se nos princípios filosóficos-políticos e pedagógicos de Paulo Freire. A ação pedagógica desenvolve com base no movimento ação-reflexão-ação, ainda na perspectiva dos Círculos de Cultura. Nele realizar estudo da realidade do educando (leitura de mundo) e identificam-se situações significativas do contexto em que ele está inserido, a partir do qual são definidos os Temas Geradores, que orientam a escolha dos conteúdos programáticos. Os conteúdos trabalhados problematizam a realidade e, compreendendo mais profundamente o contexto em que vivem, os/as educandos/as são estimulados a planejar as ações de intervenção para a transformação social (reescrever o mundo), e a serem sujeitos da construção de realidades mais justas e humanas.

Pelo fato de estarmos vivendo mudanças paradigmáticas e no mundo tecnológico-informacional as relações não estão sendo mais vistas como antigamente, quando era quase impossível manter diálogo com os pensamentos divergentes. Hoje, muito pelo contrário, estamos vivendo numa época em que é preciso saber ouvir e debater todos os tipos de informação que chegam a nós a todo momento. E isto o IPF está conseguindo responder muito bem.

ANEXOS

ANEXO (1)

CARTAS

Meu querido Professor:

Do deserto do Norte do Quênia, um abraço carinhoso. Talvez o senhor não se lembre, mas fui seu aluno e dedicado adepto seu enquanto estava estudando na Europa. Sou um sacerdote missionário (da Consolata) e trabalho com as tribos Nômades do deserto do Norte do Quênia na fronteira com Sudão, Etiópia e Somália.

Nos últimos três anos, junto com uma equipe de 8 pessoas, tenho me dedicado ao projeto de implementar as mil coisas que aprendi com o senhor, principalmente um trabalho de conscientização através do Leadership Training, Famine Awareness and Adult Education, junto a cinco tribos completamente diferentes inclusive quanto ao idioma. É maravilhoso perceber o imenso bem trazido por suas idéias não somente para nós mas especialmente para os nômades. Neste momento, trabalhamos no deserto com aproximadamente 80 classes que mudam de um lugar para outro conforme as exigências do nomadismo.

É tão lindo que freqüentemente penso que o senhor mesmo não pode imaginar o bem tão grande que proporcionou com suas teorias e seus ensinamentos,

Nesses dias tive a grande felicidade de estar com Nelson Porto, íntimo colaborador de Leonardo Boff e juntos pensamos como seria maravilhoso se o senhor viesse ao Quênia no próximo ano, para nos transmitir novo entusiasmo, ajudar a nos renovarmos e ao mesmo tempo ver os frutos de todo seu trabalho e reflexão. Seus métodos são usados também em outras partes do Quênia e se não me falham os cálculos, umas duas mil classes de Educação de Adultos seguem seu Método. Isto sem contar os inumeráveis grupos de Jovens e Mulheres que se organizam na mesma linha.

Por isso quero transmitir-lhe em nome de todos nós no Quênia, um ardoroso convite para que venha ao Quênia possivelmente no próximo ano e possa estar conosco durante 15 a 20 dias para algumas palestras e também para passar alguns dias conosco no deserto. Nossa região é chamada de "Berço da Humanidade" devido às recentes descobertas sobre as origens do Primeiro Homem!

Através do portador desta (Nelson Porto), o senhor poderá obter mais informações sobre nós e nosso trabalho. Por ele, peço-lhe que me informe se é possível ou não. Encontraremos uma forma de pagar a viagem de ida e volta e o que mais o senhor considerar justo.

Envio-lhe um grande abraço e espero ansiosamente uma resposta em breve. **Leonel**

Narvaez Gomez

Diocese de Marsabit (Quênia)

(ANEXO 1a)

Estimado Professor Freire,

Lamentei muito que as circunstâncias tenham impossibilitado nosso encontro durante minha recente visita ao Brasil. Agradar-me-ia enormemente conversar com você por ocasião do lançamento da edição brasileira de meu livro, a qual foi enriquecida sobremaneira por seu acertado prólogo.

Acuso recebimento e agradeço sua amável carta, que me foi entregue por nosso amigo e editor comum, Fernando Gasparian.

Desejo fazê-lo conhecer que o Plano de Alfabetização é um êxito já que ao término de meu mandato teremos eliminado o analfabetismo no país. O processo de pósalfabetização está gerando, com a intervenção direta dos líderes das comunidades rurais, um verdadeiro sentido de autêntica participação popular. Também são positivos os resultados obtidos pela alfabetização nas comunidades bilíngues.

Oxalá tenha você, professor Freire, a oportunidade de regressar um dia ao Equador. Será muito útil para nós realizar um seminário de avaliação do Programa de Alfabetização e eu apreciarei sua Inestimável participação.

Receba, com sua família, meu mais fraternal cumprimento.

Oswaldo Hurtado

Quito, Ecuador, 16/06/1982.

ANEXO (2)**LDB 9.394/96**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constam no Título V
Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

No Plano Nacional de Educação, temos como um dos objetivos e prioridades:

Capítulo IV do Ensino Supletivo

Art.24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art.26- Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo-comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§1º- Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

Ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
Ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos;
§2º- Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.
§3º- Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art.27- Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único - Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudos e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art.28- Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
 - II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
- § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

ANEXO (3)

LETRAMENTO

: Alfabetização: um desafio de milhões. Coleção Círculos de Formação. Caderno 2. 2001-2004

2. Alfabetização: sobre o que estamos falando?

Durante muito tempo, achava-se que uma pessoa estava alfabetizada quando sabia escrever seu nome e ler algumas palavras ou pequenas frases.

Essa concepção orientou a maioria das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em todo o mundo. Acreditava-se que, num par de meses, a aprendizagem de letras, sílabas e palavras deixaria a pessoa pronta para usar esse instrumento em seu cotidiano.

Mas a realidade se mostrou bem mais complexa. A maioria dessas campanhas de alfabetização de adultos resultou em fracasso². Encerrada a campanha, os educandos retomavam suas atividades e, em outro par de meses, simplesmente esqueciam o que tinham aprendido. Sem o uso freqüente e a aprendizagem continuada, voltavam ao analfabetismo.

Mas esse modo de conceber a alfabetização está ultrapassado. Hoje, pesquisadores e educadores usam um conceito mais amplo, o chamado *letramento*. O *letramento* refere-se não apenas ao saber ler e escrever, mas principalmente ao saber usar a leitura e a escrita em diferentes situações. Trata-se do conjunto de práticas sociais de uso da escrita.

Nesse modo de conceber a aprendizagem, transpor o analfabetismo significa que a pessoa sabe o que é a escrita, como ela fun-

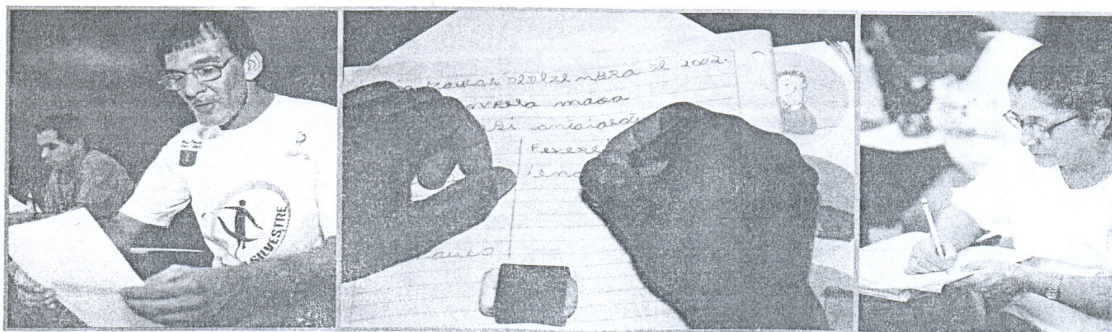
ciona e para que é usada. O cidadão alfabetizado incorpora e faz uso da escrita em sua vida, de maneira adequada e freqüente.

Essa maneira de entender a alfabetização tem importantes implicações na educação de jovens e adultos. Ocorre, a partir desse novo entendimento, uma ampla revisão dos objetivos da alfabetização.

A meta não é simplesmente ensinar o bê-á-bá, ou seja, a decodificação das letras. O objetivo é também ensinar para que serve a escrita e como ela pode ser usada. O processo de alfabetização deve compreender não apenas a apropriação do sistema alfabético, mas também a vivência da escrita nas mais variadas situações.

Em nossa sociedade, a escrita é empregada com diversos objetivos, por exemplo:

- para nos comunicarmos com pessoas próximas quando deixamos um recado antes de sair de casa;
- para contarmos amigos, parentes ou pessoas distantes, ao escrever uma carta ou e-mail;
- para comunicarmos algo a alguém que não conhecemos, quando escrevemos para um jornal ou para a seção de reclamações de uma empresa.



3. Alfabetização: uma questão só de método?

s práticas desenvolvidas em um programa de alfabetização de jovens e adultos devem ser coerentes com os objetivos propostos:

- Se o objetivo se restringe à aprendizagem do mecanismo de funcionamento da escrita, os métodos tradicionais – alfabéticos, silábicos, globais – são suficientes.
- Se o objetivo é formar pessoas capazes de usar a escrita para diversos fins, então é necessário que os educandos entrem em contato com textos e práticas reais, que demandam leitura e escrita desde o início do processo de aprendizagem.

No caso da segunda opção, que engloba o conceito de letramento, os educandos não deixarão de aprender como funciona o sistema de representação alfabético. Contudo, irão além dessa etapa, pois também estudarão a organização dos diversos tipos de texto e

quais as características de cada um deles. Terão familiaridade com textos reais e variados desde o início do processo de alfabetização.

Dessa maneira os jovens e adultos terão mais disposição para recorrer a esses textos em outras situações. Terão a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita de maneira autônoma, a algo que poderá ser usado ao longo de toda a vida.

Durante muito tempo, acreditou-se que para alfabetizar era preciso usar textos artificiais, como os que aparecem em muitas cartilhas. Aos textos “verdadeiros”, o aprendiz só teria acesso quando o processo de alfabetização estivesse avançado.

Mas esse conceito está superado.

Os textos do tipo “Dói o dedo do Dida” ou “Caco comeu o coco” não trazem nenhum benefício. Muito pelo contrário, dificultam a aprendizagem.

The collage consists of several overlapping educational materials:

- Book Cover:** Titled "EXERCÍCIO" and "LINGUAGEM", published by the "MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA" and "MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO".
- Word Grid:** A 2x2 grid of words with illustrations:

dedo	Davi
dia	Eva
dado	Ivo
vida	povo
uva	ôvo
ave	viva
- Handwriting Practice:** A sheet titled "A mão e o violão" showing a hand and a guitar, with the word "mão" and "violão" written below them.
- Flyer:** Titled "Panfleto (Documento)", dated "Fevereiro - 16-3-1984", with the text:

QUEM PODE MUDAR A VIDA DO POVO?
15.ª lição

Pedro encontrou Agripino na feira.
Agripino vinha de um curso.
Vinha de um treinamento.
Ele estava muito animado.
Tinha aprendido muita coisa.
Muita coisa para mudar a vida do povo.
Pedro ficou interessado.
Vai fazer um curso desses.

Crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização trazem consigo um conhecimento do mundo e da própria escrita que não pode ser desconsiderado. Uma proposta educativa afinada com o conceito de *letramento* deve dar aos educandos a oportunidade de usar os saberes que trazem. O processo de alfabetização, com isso, permite que eles mostrem o que já sabem e o que desejam aprender na escola.

Essa é uma maneira de levar em conta as habilidades e qualidades de cada alfabetizando. E isso pode ser feito através de situações de desafio nas quais coloquem em jogo tudo o que sabem para perceber a necessidade de saber ainda mais.

E o que devemos esperar que os jovens e adultos façam com as habilidades de leitura e escrita que acabaram de adquirir?

- Se esperamos que apenas repitam mecanicamente um conjunto limitado de textos, seria mais simples seguir o modelo de exercícios de memorização e recitação apresentado em muitas cartilhas.
- Se esperamos que desenvolvam novas formas de raciocínio, que se interessem pelos fatos do mundo, que transformem a sua condição de analfabetos, que procurem melhorar sua vida e a vida da comunidade, então devemos pensar em um novo modo de alfabetizar. Um modo que incentive a criatividade, o raciocínio crítico, o desejo de aprender, a responsabilidade, o autodesenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)