

**PROGRAMA SENAC-SP DE
EDUCAÇÃO E CIDADANIA
ALFABETIZANDO JOVENS E ADULTOS**

2

*Educação
de Jovens e
Adultos*

*Uma Perspectiva
Freireana*

*Alice Akemi Yamasaki
Eliseu Muniz dos Santos
Sônia Couto Souza Feitosa
Luiz Marine José do Nascimento*

**São Paulo
IPF/SENAC
1999**



Caderno de EJA - 2

Este segundo caderno - *Educação de jovens e adultos: uma perspectiva freireana* - da Série *Cadernos de EJA*, do Instituto Paulo Freire, em parceria com o SENAC, reúne textos de Alice Akemi Yamazaki e Eliseu Muniz dos Santos: "EJA – Histórico e desafios"; de Sônia Couto S. Feitosa: "Paulo Freire e o sócio-construtivismo" e de Luiz Marine José do Nascimento: "Estudo do Meio e Tema Gerador". Este caderno faz um recorte da EJA no Brasil, analisa os principais desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos, discute a contribuição de Paulo Freire para a formulação de um possível "sócio-construtivismo" e apresenta alguns referenciais para a realização do Estudo do Meio e o levantamento do Tema Gerador, a partir do qual se inicia o processo de alfabetização numa perspectiva freireana.

ALICE AKEMI YAMASAKI - Mestre em Educação e Pedagoga pela FE-USP. É professora universitária, Pedagoga e Assessora Educacional. Participou como docente do IPF no Programa de Educação Continuada (PEC) do IPF/SEE-SP e no Projeto de Informática Educacional (PIE) do IPF/SEE-SP. Colaborou em diversas publicações do IPF. É membro e docente do IPF.

ELISEU MUNIZ DOS SANTOS - Mestre e Doutorando em Educação pela PUC-SP e Bacharel em História. É professor universitário, Assessor Educacional e Pesquisador. Foi docente do IPF no Programa de Educação Continuada (PEC) do IPF/SEE-SP. Coordenou e atuou como docente no Projeto de Informática Educativa (PIE) do IPF/SEE-SP. Colaborou em diversas publicações do IPF. É membro e docente do IPF.

LUIZ MARINE J. NASCIMENTO - Licenciado em Português e Francês pela Universidade Católica Pernambuco. É Professor e Assessor Educacional. Especialista em Educação de Jovens e Adultos, atuando como docente e assessor em vários Programas em diversas regiões do país. Coordenador Pedagógico do MOVA-SP e Coordenador Geral do SEJA-Diadema, participou de diversas publicações na Prefeitura Municipal de São Paulo e na Prefeitura Municipal de Diadema. Foi presidente do Centro de Estudos e Documentação em Educação Popular (CEDEP). Atuou como docente no Projeto de Informática Educacional (PIE) do IPF/SEE-SP. É membro e docente do IPF.

SÔNIA COUTO SOUZA FEITOSA - Mestranda em Educação na FE-USP e Licenciada em Letras e Pedagogia. É Professora, Assessora Educacional e Coordenadora da Área de Educação de Jovens e Adultos do IPF. Participou como docente e como Coordenadora de Infra-estrutura do IPF no Programa de Educação Continuada (PEC) da SEE-SP. Foi docente no Projeto de Informática Educacional (PIE) da SEE-SP. Publicou artigos nos documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo e participou em diversas publicações do IPF. É membro e docente do IPF.

SENAC de São Paulo e o compromisso de educar para a cidadania

Aqueles que se habituaram a ver o SENAC-SP como uma organização especializada em educação profissional não raro surpreendem-se com a multiplicidade dos seus campos de atuação institucional e com a extensão de suas atividades de natureza sócio-comunitária.

A preocupação com a qualidade de vida das comunidades onde atua não é exatamente uma novidade no SENAC-SP, embora a sua imagem tem se construído, na percepção do grande público, em torno da inegável qualidade de seus programas e cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização.

Ao longo dos seus 54 anos de existência, dedicados ao desenvolvimento de pessoas e organizações, sempre houve um esforço de estender os benefícios de sua programação às comunidade de baixa renda ou às comunidades de regiões não cobertas por sua rede –hoje composta por mais de 50 unidade em todo o Estado de São Paulo.

Mas esta preocupação tomou nova forma e ganhou impulso decisivo com a criação, há seis anos, do seu Centro de Educação Comunitária Para o Trabalho: atividades focadas na comunidade, antes isoladas e pontuais, reuniram-se em torno de uma proposta consistente, claramente definida e integrada à missão institucional do SENAC-SP.

Ao incorporar, na raiz de sua atuação, uma vocação histórica de instituição cidadã e compromissada com os destinados de suas comunidades, o SENAC-SP tem colhido o melhores resultados. Para ficar em apenas um exemplo mais recente, o seu inovador Programa Educação Para o Trabalho, voltado para a capacitação profissional de jovens de baixa renda, é hoje uma agradável realidade, com mais de 5.000 moças e rapazes já atendidos em São Paulo.

Certamente ainda haverá quem se surpreenda positivamente agora com a iniciativa do SENAC-SP de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Estado. O interesse por um projeto desta natureza –para o qual conta com a indiscutível competência do Instituto Paulo Freire – apenas reafirma o que já foi dito a respeito de seu novo perfil de atuação institucional. Nasce, sobretudo, do desconforto de perceber que, a despeito do conjunto de seus esforços para o desenvolvimento de pessoas e organizações, a realidade ainda nos obriga a conviver com a insustentável situação de milhares de jovens e adultos analfabetos e ou semi-alfabetizados, alijados, portanto, das condições elementares para o exercício de sua cidadania e do direito a uma boa qualidade de vida.

Com o apoio do Instituto Paulo Freire, o SENAC-SP dá início, portanto, a um programa de capacitação pedagógica de educadores aos quais caberá o instigante desafio de coordenar salas de alfabetização nas unidades do SENAC-SP distribuídas em todo o Estado de São Paulo. Durante as 160 horas de treinamento, discussões e reflexões, os educadores serão iniciados na metodologia de Paulo Freire, que se baseia em princípios sócio-construtivistas e dialéticos linguísticos, e na premissa de que o processo de alfabetização deve formar homens e mulheres voltados para a realização de suas individualidades, conscientes de sua responsabilidade social e histórica e aptos para uma participação efetiva na sociedade.

Para importante esforço de qualificação que se inicia, este e os outros três cadernos de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Paulo Freire, constituirão o principal recurso didático-pedagógico.

Tanto o programa de capacitação dos educadores, a partir de agora denominado "Alfabetizando Jovens e Adultos", como o posterior projeto de alfabetização, em articulação com prefeituras, empresas, associações classistas e organizações não-governamentais, inserem-se no conjunto de iniciativas do Programa SENAC-SP Educação e Cidadania.

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA PARA O TRABALHO

INSTITUTO PAULO FREIRE

O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em primeiro de setembro de 1992, a partir de uma idéia do próprio Paulo Freire em 12 de abril de 1991, durante um encontro com alguns amigos, entre eles, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz e Peter McLaren, em Los Angeles, EUA. É constituído por uma **rede internacional de pessoas e instituições** com membros distribuídos em vinte e quatro países. Em 1998, durante a realização do I Encontro Internacional do **Fórum Paulo Freire**, em São Paulo, foi formado um novo Conselho Internacional de Assessores, que conta agora com 65 membros.

O **objetivo do IPF** é, conforme o desejo daquele que inspirou sua criação, dar **continuidade ao legado de Paulo Freire**, aproximando pessoas e instituições que trabalham em torno de suas idéias e desenvolvendo pesquisas e práticas nos campos da educação, da cultura e da comunicação que contribuam para a construção do mundo com o qual Paulo Freire sonhou e pelo qual tanto lutou: “menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

Nessa direção, o IPF desenvolve atualmente atividades de **formação**, de **consultoria**, de **documentação e informação** e também de **estudos e pesquisas**. A **formação** consiste na organização de seminários, congressos, fóruns e cursos para formação de educadores, entre os quais estão os seguintes programas: *Cátedra Livre Paulo Freire* – com cursos presenciais e a distância, em nível de Pós-Graduação; *Programa de Educação a Distância* – com cursos de educação continuada com base na Internet; *Programa Carta da Terra* – com a realização de uma consulta mundial objetivando sistematizar as contribuições dos educadores à redação da Carta da Terra – que será o equivalente à Declaração dos Direitos Humanos adaptada para os tempos atuais e o *Fórum Paulo Freire* – espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freireana em vários países.

A **consultoria** é oferecida às instituições e organizações governamentais e não-governamentais. As atividades de **documentação e informação** objetivam manter vivo o debate das questões educacionais, divulgar os trabalhos realizados nas diferentes áreas em que atua, possibilitar a pesquisa e a troca de experiências, aprofundar reflexões teóricas e atualizar o pensamento de Paulo Freire. Para tanto, o IPF mantém os *Arquivos Paulo Freire* e uma *página na Internet*: <www.paulofreire.org>, além das várias publicações próprias que organiza.

Os **estudos e pesquisas** que desenvolve “alimentam” as atividades de formação e consultoria e fornecem subsídios para que as mesmas possam oferecer cursos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Custo-Aluno, Gestão, Convivência e Organização dos Colegiados Escolares, Planejamento Socializado Ascendente e Projeto Político-Pedagógico, Institucionalização municipal/estadual de Colegiados Escolares, Gestão democrática do Ensino Público, Carta Escolar e Etnografia da Escola, Avaliação Dialógica no contexto da Progressão Continuada (Ciclos), A reestruturação Curricular na Perspectiva da Escola Cidadã, Introdução ao Pensamento de Paulo Freire, Formação de Educadores de Jovens e Adultos e Informática Aplicada à Educação, Ecopedagogia, Pedagogia da Práxis, Cidadania Planetária, Educação Ambiental e Mediação Pedagógica.

**Alice Akemi Yamasaki
Eliseu Muniz dos Santos
Luiz Marine J. do Nascimento
Sônia Couto Souza Feitosa**

**EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
uma perspectiva freireana**

**São Paulo
IPF
1999**

Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação

Ângela Antunes Ciseski, Luiz Marine José do Nascimento, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha

Capa e revisão: Ângela Antunes Ciseski

Produção Editorial: SENAC – DR. SP

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL ADMINISTRAÇÃO REGIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Presidente do Conselho Regional do SENAC: Abram Szajman

Diretor do Departamento Regional: Luiz Francisco de Assis Salgado

Gerente do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho: Neusa Maria Goys

IPF - INSTITUTO PAULO FREIRE

Diretor Geral: Moacir Gadotti

Secretário Geral: José Eustáquio Romão

Diretoria Técnico-pedagógica: Ângela Antunes Ciseski e Paulo Roberto Padilha

Programa de Educação de Jovens e Adultos: Alice Akemi Yamasaki, Eliseu Muniz dos Santos, Maria Heloísa Aguiar da Silva, João R. Alves dos Santos, Luiz Carlos de Oliveira, Luiz Marine José do Nascimento, Maria José Vale, Maria Leila Alves e Sônia C. S. Feitosa.

Dados de Catalogação

Ciseski, Ângela Antunes, Luiz Marine José do Nascimento, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha

Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana. São Paulo, IPF/SENAC, 1999. Série "Cadernos de EJA", nº 2.

1. Educação 2. Alfabetização 3. Educação de Jovens 4. Educação de Adultos 5. Educação de Jovens e Adultos 6. Educação Popular 7. Paulo Freire 8. Método Paulo Freire

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor

Copyright 1999 by Autores

Direitos autorais:

IPF- INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 - 2º andar conj. 22 - 05061-100 - São Paulo - SP

Tel: (011) 3021-5536 - Fax: (011) 3021-5589

E-mail: ipf@paulofreire.org - Home page: www.paulofreire.org

e

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

Centro de Educação Comunitária para o Trabalho

Rua Dr. Vila Nova, 228- 3º andar- centro - 01222-903 - São Paulo - SP

Tel: (011) 236-2210 - Fax: (011) 256-5761

E.mail: cct@sp.senac.br

SÉRIE CADERNOS DE EJA

1. Concepção Sócio-Progressista da Educação: alguns pressupostos
2. Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana
3. Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação
4. Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita

SUMÁRIO

Primeira Parte

EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS NO BRASIL histórico e desafios

Alice Akemi Yamasaki e Eliseu Muniz dos Santos

1. Histórico	6
2. Alguns Indicadores	10
3. Características de EJA	14
4. Desafios Presentes	16
Bibliografia	19

Segunda Parte

PAULO FREIRE E O SOCIAL CONSTRUTIVISMO

Sonia Couto Souza Feitosa

Introdução	21
1. Método Paulo Freire: gênese, aplicação e ressonâncias	22
2. Princípios do Método Paulo Freire	24
3. Etapas do Método Paulo Freire	26
4. Paulo Freire e o Construtivismo	29
Bibliografia	36

Terceira Parte

ESTUDO DA REALIDADE E TEMA GERADOR

Luiz Marine José do Nascimento

Introdução	38
1. Educar para o submissão - educar para a libertação	39
2. O "Estudo da Realidade": uma metodologia que faz a diferença	40
3. O "Tema Gerador" e a seleção dos conteúdos	42
4. Estudo da realidade, tema gerador e trabalho pedagógico interdisciplinar	44
Bibliografia	47

APRESENTAÇÃO

O Instituto Paulo Freire, dando continuidade à publicação da Série *Educação de Jovens e Adultos*, lança agora, numa parceria com o Centro de Educação Comunitária para o Trabalho do SENAC-SP, os *Cadernos de Educação de Jovens e Adultos* (Cadernos de EJA).

Trata-se de um conjunto de textos que foi produzido pela equipe de educadores de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire, procurando sistematizar a experiência acumulada pelos mesmos nos diversos cursos de EJA e reunindo subsídios teórico-práticos para melhor organizar o processo de formação de educadores de jovens e adultos. Nesse sentido, é um material inédito, em permanente reconstrução, que poderá atender a uma demanda sempre presente nos cursos de formação de educadores de jovens e adultos de todo o País e que, por isso, ultrapassará os limites desta parceria IPF-SENAC/SP.

Para melhor didatizar e organizar os cursos de formação de educadores de EJA da referida parceria, dividimos a presente publicação em quatro Cadernos: O **primeiro**, intitulado *Concepção sócio-progressista da educação: alguns pressupostos*, de Maria José Vale, procura traçar um histórico das diferentes concepções de educação existentes e apresentar aos futuros alfabetizadores um panorama das diferentes tendências educacionais que têm fundamentado as ações dos educadores, numa perspectiva filosófica e histórica da educação. Foi dada ênfase à perspectiva denominada “sócio-progressista”. Maria José Vale lança as bases sobre a qual o Instituto Paulo Freire alicerça sua proposta de EJA.

O **segundo caderno**, intitulado *EJA: uma perspectiva freireana*, reúne textos de Alice Akemi Yamasaki e Eliseu Muniz dos Santos (“EJA – histórico e desafios”), de Sônia Couto S. Feitoza (“Paulo Freire e o sócio-construtivismo”) e Luiz Marine José do Nascimento (“Estudo do Meio e Tema Gerador”). Este caderno faz um recorte da EJA no Brasil, analisa os principais desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos, discute a contribuição de Paulo Freire para a formulação de um possível “sócio-construtivismo” e apresenta alguns referenciais para a realização do Estudo do Meio e o levantamento do Tema Gerador, a partir do qual se inicia o processo de alfabetização numa perspectiva freireana.

O **terceiro caderno**, intitulado *EJA: planejamento e Avaliação*, apresenta inicialmente o texto “É planejando que se aprende a planejar”, de Ângela Antunes Ciseski, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha, onde podem ser encontrados indicadores precisos sobre como pode ser construído coletivamente um projeto político-pedagógico de EJA, numa nova perspectiva de planejamento educacional denominada “planejamento socializado ascendente”. A segunda parte deste caderno, de autoria de Luiz Marine José do Nascimento, cujo título é “Avaliação em EJA”, procura fazer uma breve análise das diferentes concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem presentes no cenário educacional brasileiro e oferece alguns parâmetros para que possamos pensar a avaliação numa perspectiva freireana e dialógica.

O **quarto caderno**, “EJA: a construção da leitura e da escrita”, escrito por Maria José Vale, apresenta de forma ilustrada, didática e aprofundada, os diferentes níveis da construção da leitura e da escrita pelo alfabetizando, na perspectiva das pesquisas desenvolvidas pela educadora argentina Emília Ferreiro, com base nas hipóteses da construção da inteligência desenvolvidas por Jean Piaget. Trata-se de um caderno que

subsidiará a prática do educador em sala de aula, oferecendo inclusive indicações sobre a utilização de materiais didáticos, mas que, principalmente, relata a experiência vivida em sala de aula de alfabetização de jovens e adultos e mostra como podemos ainda nos valer da fundamental contribuição do *Método Paulo Freire* de educação de adultos associado às modernas descobertas da psicogênese da leitura e da escrita, para possibilitar um processo de alfabetização de acordo com a exigência do nosso tempo.

O objetivo destes *Cadernos de EJA* é servir aos educadores de jovens e adultos como fonte de consulta permanente para auxiliá-los na difícil, complexa, porém, gratificante, tarefa de alfabetizar e preparar os alfabetizandos para o exercício crítico de sua cidadania, para sua integração ou reintegração no mercado de trabalho, a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora.

Estes cadernos estarão sendo permanentemente reescritos no processo de alfabetização e visam ainda a contribuir para a superação da compreensão da EJA enquanto apenas uma extensão da escola formal (anos 40), ou como educação de base, como desenvolvimento comunitário (anos 50), como treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (anos 60), ou como controle da população sobretudo a rural (anos 70 e 80).

Objetiva-se, pois, através destes *Cadernos de EJA*, e principalmente das experiências vividas no processo de alfabetização, que os educadores possam desenvolver uma prática pedagógica através da qual auxiliem os alfabetizandos na aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo e ciências humanas, refletindo sobre os elementos da prática educativa que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica e auxiliem na formação de uma nova ética nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, estabelecendo um processo avaliativo constante e dialógico com os alfabetizandos, construindo a prática pedagógica a partir da relação teoria-prática e do movimento permanente de ação-reflexão-ação sobre o trabalho realizado.

Ressaltamos a iniciativa do SENAC/SP, por intermédio do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho, que, através de sua Coordenadora, a Profª Neusa Goys, do Presidente Regional Dr. Abram Szajman e do Diretor do Departamento Regional Dr. Luiz Francisco de Assis Salgado, passa a integrar o movimento de alfabetização de jovens e adultos do País e a dar a sua importante contribuição para o desenvolvimento de ações educativas equivalente ao ensino fundamental aos/às ainda não alfabetizados/as ou semi-alfabetizados/as, buscando a superação das condições em que estão inseridos, preparando-os para o efetivo exercício de sua cidadania para que possam participar ativamente do contexto social em que vivem.

INSTITUTO PAULO FREIRE
São Paulo, março de 1999

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

histórico e desafios

Alice Akemi Yamasaki

Eliseu Muniz dos Santos

1 - Histórico

Até o início do século XX, a educação elementar de jovens e adultos no Brasil não possuía uma organização sistematizada e integrada ao sistema formal de ensino. Com uma economia baseada no modelo de produção agrário, assentado na mão-de-obra escrava, que se estendeu até a segunda metade do século XIX, associado a uma concentração do poder político nas mãos da oligarquia rural, não havia interesse das classes proprietárias e detentoras do poder político e econômico na expansão da escolarização básica para o conjunto da população. Desse modo, não havia uma preocupação com o estabelecimento de uma política de extensão da educação a todos. O atendimento escolar na educação elementar destinava-se às elites locais, especialmente as urbanas, sendo uma tarefa atribuída a Estados e Municípios.

O modelo econômico e social não exigia uma ampla escolarização da população brasileira, o que permitiu deixar de lado a maioria dos analfabetos, não lhes garantindo o direito à educação. Assim, no Brasil, foi se constituindo esta estrutura social injusta, assentada secularmente na exclusão da maioria da

população nos destinos políticos e econômicos do País.

Fernando de Azevedo (In: HADDAD, 1991) apontou que a taxa de analfabetismo no Brasil, em 1890, era de 67,2% da população, herança amarga recebida do período monárquico. Entretanto, mesmo no período da Primeira República, até 1920, ainda tínhamos uma taxa de 60,1% de analfabetos, o que significou poucos avanços neste setor.

A partir de 1930, o País passou por grandes transformações: estruturou-se o Estado brasileiro, expandiu-se o processo de industrialização e urbanização e começou a organizar-se um sistema público de educação elementar impulsionado pelo governo central. Nessa época, o Brasil ainda tinha a maioria de sua população no campo, mas com um rápido processo de urbanização as demandas emergentes passam a exigir ações mais concretas, que tivessem maior impacto social. Estados e Municípios passaram a assumir com mais ênfase a expansão do ensino fundamental à maioria da população brasileira, o que propiciou também uma expansão do atendimento aos jovens e adultos. Essa política populista visava a equilibrar as disputas de poder entre os grupos dirigentes e a se auto-legitimar, atendendo algumas das demandas apresentadas pelas classes

populares. Com a Constituição Federal de 1934, estabeleceu-se o “Plano Nacional de Educação”, que determinou esferas de competências e, pela primeira vez, vinculou-se receita para a educação de jovens e adultos.

A década de 30, na história político-econômica brasileira, foi um período de transição e tensão. Ao mesmo tempo que, timidamente, fazia-se uso da liberdade de expressão e explicitação das demandas sociais e populares, amadurecia a necessidade de organização e planejamento de uma política de desenvolvimento nacional, incluindo-se aí o investimento na educação, inclusive a de jovens e adultos, enquanto extensão e democratização da escola formal.

Com o fim da Ditadura Vargas, em 1945, no plano nacional e, com o fim da II Guerra Mundial, no plano internacional, o País passou por uma efervescência política emergindo demandas de redemocratização, de políticas sociais, de participação e integração das massas urbanas e de imigrantes e de qualificação e expansão da produção. No plano internacional, com a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na Dinamarca (GADOTTI: 1995), constatava-se a ineficiência da educação na formação do homem, pois, através dela, não havia sido possível evitar as atrocidades da guerra, daí a necessidade de uma educação moral, focada para a paz, o respeito aos direitos humanos e a integração entre os povos, buscando-se a superação do trauma da guerra e a construção de um novo padrão de relação entre os povos.

No Brasil, a primeira grande campanha de massa de alfabetização de jovens e adultos se deu a partir de 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos, que pretendia desenvolver um programa de alfabetização, de capacitação profissional e de integração e desenvolvimento

comunitário e civil, constituindo-se a educação de base. O programa era composto de três etapas. A primeira, era uma ação de três meses para a alfabetização. A segunda era a pós-alfabetização em sete meses. Ela se completaria na terceira etapa com mais sete meses de estudo que equivaleriam às primeiras quatro séries iniciais do ensino primário. O programa previa um segundo período de trabalho voltado para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Inicialmente a campanha proporcionou resultados promissores, pois permitiu a articulação das várias esferas de governo, além da participação de profissionais e voluntários, possibilitando a ampliação do programa às diversas regiões do País. Esta mobilização impulsionou também a criação de salas de supletivo nas redes de ensino estaduais e municipais que sobreviveram ao fim da campanha. As experiências realizadas em áreas rurais não obtiveram o mesmo resultado. Ao final da década de 50, o trabalho foi diminuindo até deixar de existir.

Do ponto de vista da metodologia, até aquele momento não havia um campo teórico-pedagógico que pudesse servir de referência ao trabalho específico da educação de jovens e adultos. No âmbito social, o adulto analfabeto era responsabilizado por sua condição, sendo considerado incapaz de assumir responsabilidades; à sociedade não era imputada nenhuma cumplicidade e responsabilidade histórica sobre essa exclusão social. No aspecto psicológico, o adulto analfabeto era encarado como alguém com sérias dificuldades de aprendizagem; na prática educativa, identificado psicológica e socialmente com a criança. Essa visãosocialmente difundida gerava marginalização, preconceito e insegurança, limitando a

atuação social e política do analfabeto (RIBEIRO: 1997).

Entretanto, ainda na década de 50, esse quadro conceitual foi sendo gradualmente superado através de estudos e pesquisas que permitiram a construção de teorias emancipatórias, ficando cada vez mais claro que esses adultos eram vítimas de um processo histórico-social excludente e, portanto, ao contrário do que se propagava, eram socialmente produtivos, cultural e cognitivamente capazes de raciocinar e resolver problemas. Contribuíram para debate e superação dessas crenças comuns as teorias mais recentes da sociologia, da psicologia e análises históricas, que questionavam o determinismo sobre a capacidade de aprendizagem dos adultos analfabetos.

Ainda no período da Campanha de 1947, o Ministério da Educação passou a elaborar material didático específico para a educação de adultos. O método que orientava o ensino era da silabação. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas de acordo com suas características fonéticas remetendo o aluno aos padrões silábicos, o foco do estudo. O estudo visava à memorização e construção de frases. As cartilhas continham pequenos textos orientados à preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

A falta de uma metodologia adequada ao ensino e aprendizado do adulto, desconsiderando aspectos condicionantes de sua experiência de vida – moravam em regiões diferentes, o período do programa era curto, seus interesses eram inicialmente específicos – além da ausência de uma política setorial consistente, vai resultar, no final da década de 50, ainda em uma alta taxa de analfabetos, 46,7% (HADDAD: 1991). Estes dados somados às críticas de ordem administrativa e financeira sobre a Campanha de 1947, possibilitaram a

ampliação do debate sobre o analfabetismo do adulto e convergiram para a formulação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos (RIBEIRO: 1997).

No final dos anos 50 e início dos anos 60, o Brasil encontra-se em enorme efervescência política, econômica e social. Esse momento é marcado pela experiência de educação de adultos desenvolvida por Paulo Freire, principalmente, na região Nordeste. O pensamento e as experiências deste educador marcam uma nova visão tanto do processo pedagógico voltado ao ensino e aprendizado do adulto quanto da inter-relação desse processo com a condição social do mesmo. Paulo Freire demonstra que o aprendizado do aluno não se dá através de um método de memorização de conteúdos, mas deve partir daquilo que é significativo ao aluno, de sua realidade. O método parte da “leitura do mundo”, respeitando a cultura do educando e problematizando a realidade em que está inserido, e, a partir do universo vocabular do aluno, vai construindo a leitura da palavra e a escrita. Educar, para essa concepção, significava construir uma consciência crítica sobre a realidade vivida e se engajar na sua transformação. Significava possibilitar ao educando a leitura do mundo através da palavra e levá-lo a reconhecer e a valorizar a sua própria cultura.

A partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, que contou com a participação de Paulo Freire, difunde-se a idéia de um programa permanente de educação de adultos que se articulará às “reformas de base” do governo de João Goulart no início dos anos 60. Essa perspectiva consolida o enfoque de educação comunitária ou de base (escolarização elementar aliada ao desenvolvimento comunitário numa perspectiva transformadora das condições sociais) diferente daquele de educação permanente enquanto continuação da

educação formal direcionada aos adultos, distinções que se clarificam a partir da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Montreal (1963) (GADOTTI :1995).

A partir daí, espalham-se diversos programas de educação popular voltados para a alfabetização e a conscientização dos educandos pelo País afora, caracterizando um esforço histórico de implementação de uma perspectiva crítica de alfabetização de jovens e adultos, através de uma proposta libertadora e conscientizadora. Nesses programas, muitos dos quais tiveram apoio de administrações municipais, participaram intelectuais, estudantes, trabalhadores e católicos, como os educadores do MEB – Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que atuaram intensamente na década de 60, pelos programas dos CPCs – Centros Populares de Cultura, organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes, e educadores dos Movimentos de Cultura Popular, o que integrou a educação de jovens e adultos numa ação política junto aos grupos populares.

Essa ampla mobilização pressionou o Governo Federal para o estabelecimento de uma política nacional que articulasse e potencializasse as iniciativas empreendidas, o que resultou no Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964, que iniciou a disseminação de programas de alfabetização de adultos para todo o Brasil.

Com a instauração da Ditadura Militar em 1964, Paulo Freire é cassado e exilado. Os programas de educação popular e muitos dos educadores cujo trabalho era inspirado nos princípios da pedagogia de Paulo Freire passam a ser reprimidos. O MEB manteve ainda uma parte de suas atividades, mas com menor ênfase na perspectiva de transformação social. Entretanto, sobreviveram algumas

experiências isoladas, principalmente, vinculadas ao movimento popular, que destacavam o sentido libertador e transformador da educação popular (BARROS: 1991).

Com uma demanda crescente e os programas de educação de adultos inibidos, o governo militar organiza, em 1967, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, um programa extensivo de educação de adultos. Este programa espalhou-se por todo o País em uma ação articulada entre as várias esferas de governo e funcionou até 1985, quando foi extinto. Enquanto ativo, o MOBRAL funcionou como uma grande campanha de cunho nacionalista que buscava ampliar a base de legitimidade do Governo de Exceção, que havia estabelecido no Brasil, através da ruptura da ordem institucional vigente, o golpe militar de 1964. Buscava também atenuar as pressões dos setores populares e acadêmicos e atender a demanda pela escolarização dos adultos. Ao mesmo tempo, pretendia qualificar a mão-de-obra com uma escolaridade mínima que atendessem a perspectiva do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil no final dos anos 60 e 70. Dentre os vários programas desenvolvidos, o PEI - Programa de Educação Integrada - se destacou, com um curso condensado referente ao antigo primário (RIBEIRO, 1997).

A metodologia adotada neste programa incorporava alguns aspectos da proposta freireana tais como o uso da palavra geradora e o levantamento do universo vocabular, mas abolia seu sentido principal: a problematização crítica da realidade do educando e seu caráter de conscientização e transformação, restando ao programa uma abordagem assistencialista, conservadora e de manutenção da ordem econômico-social vigente. Paulo Freire, posteriormente, referindo-se ao MOBRAL, afirmou que ele "nasceu para

negar meu método, para silenciar meu discurso" (Folha de São Paulo, 29/05/1994).

Além dos programas do MOBRAL e do MEB cuja atuação diminuiu consideravelmente na década de 70 - surgiram outras experiências, inclusive através de programas modulados e tele-educativos voltados à educação dos adultos (HADDAD: 1991).

Ao final da década de 70 e início dos anos 80, emergem movimentos populares em todo o País, trazendo à tona novas demandas sociais e participando da luta contra a ditadura e pela volta às liberdades democráticas. As experiências de educação de adultos que compartilhavam do postulado freireano passam a ser resgatadas e assumidas pelos novos movimentos sociais, espalhando-se pelas diversas regiões brasileiras. O MOBRAL, desacreditado e descontextualizado historicamente no seu objetivo fundamental - legitimação do Regime de Exceção - foi extinto em 1985, sendo criada, em seu lugar, uma nova instituição de organização e fomento dos programas de educação de adultos, a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os mesmos recursos do MOBRAL (GADOTTI: 1995). Com o fim da "Nova República" (1985-1989) e o surgimento do "Brasil Novo" (eleição de Fernando Collor) extingue-se a Fundação Educar e cria-se o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), que no ano seguinte é extinto sem qualquer explicação, deixando o País, mais uma vez, órfão de uma política nacional de educação de jovens e adultos.

A partir de 1995 surge a "Comunidade Solidária", uma nova organização de gestão das políticas sociais focadas no combate à pobreza - liderada pelo Governo Federal, com a participação de estados, municípios e atores da sociedade civil como universidades, empresas e ONGs. Entre essas políticas

está a de combate ao analfabetismo do jovem e adulto, denominada "Alfabetização Solidária". Apesar de ser uma política que busca organizar e otimizar recursos sociais disponíveis em torno de ações focadas, o programa vem se caracterizando numa perspectiva assistencialista, descontinuada e ineficiente, sobretudo em razão dos poucos recursos destinados ao programa pela União e por uma metodologia que desperdiça recursos na formação de educadores do programa.

Quanto aos movimentos sociais, com o fim da ditadura e o advento da Nova República, instaura-se um clima de ampliação da participação política, o que permitiu uma atuação mais aberta e propositiva dos mesmos, inclusive no que se refere às políticas de alfabetização de jovens e adultos.

No campo das experiências de educação de adultos, torna-se possível agregar novas contribuições teórico-metodológicas à perspectiva de alfabetização conscientizadora dos anos 60, como os estudos da psicogênese da língua escrita e do processo de interatividade social na construção da leitura e escrita.

2 - Alguns indicadores

A sociedade brasileira vem se defrontando há tempos com o problema do analfabetismo de jovens e adultos. Apesar de iniciativas governamentais e da sociedade civil nas últimas décadas voltadas à tentativa de superação desse quadro, o número de jovens e adultos marginalizados da escolarização básica continua alto.

Numa breve análise dos dados estatísticos nacionais entre 1991 e 1995, percebe-se que o percentual de jovens e adultos brasileiros não alfabetizados

decreceu, passando de 20,1% para 15,6%. No entanto, em números absolutos, permanecem mais de 20 milhões de jovens e adultos não alfabetizados (dados de 1995) entre a população acima de 15 anos. A faixa etária de maior concentração desses jovens e adultos não alfabetizados é acima de 30 anos: mais de 12 milhões de pessoas, apesar da maior procura ser exercida por aqueles na faixa de 18 a 25 anos. Dessa população não alfabetizada, 47,82% são homens e 52,18 % são mulheres. Com relação à localização, temos 11,4% da população urbana constituída de adultos não alfabetizados e 32,7% da população rural, de adultos não alfabetizados, na faixa etária acima de 15 anos (Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991/PNAD 1995).

No caso do Estado de São Paulo, os dados estatísticos mostram que, entre 1991 e 1995, embora o percentual de jovens e adultos não alfabetizados tenha

decrecido significativamente, passando de 10,2% para 7,7% do seu total, em números absolutos permanecem 1.853.270 jovens e adultos não alfabetizados (dados 1995) entre a população acima de 15 anos. A faixa etária de maior concentração desses jovens e adultos não alfabetizados é acima de 50 anos, mais de 1 milhão de pessoas.

Do total da população paulista não alfabetizada, 6,0% são homens e 9,3 % são mulheres (697.593 e 1.155.677, respectivamente); em números absolutos temos quase o dobro de mulheres não alfabetizadas, em relação aos homens. No que se refere à localização do domicílio, de toda população urbana brasileira, temos 7,2% constituída de adultos não alfabetizados, o que representa 1.620.816 jovens e adultos; da população rural temos 14,5% do seu total constituído de adultos não alfabetizados, o que representa 232.454 pessoas com faixa etária acima de 15 anos.

Tabela 1

	Brasil 1991	São Paulo 1991	Brasil 1995	São Paulo 1995
Total população acima 15 anos	95.837.043	21.880.608	103.326.410*	24.112.763
Total não alfabetizada	19.233.239	2.223.073	16.087.456	1.853.270
Taxa de analfabetismo %	(20,1%)	10,2	15,6	7,7
Homens não alfabetizados			7.693.168	697.593
Mulheres não alfabetizadas			8.394.288	1.155.677

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991/PNAD 1995

* Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP

Segundo dados do INEP/MEC (Censo Escolar de 1997), há mais de 35 milhões de pessoas maiores de quatorze anos que não completaram quatro anos de escolaridade, sendo que 23,5 milhões (14,7%) destes são totalmente analfabetos ou dominam precariamente a leitura e a escrita. Esses dados demonstram que o atendimento ao ensino fundamental, via rede de ensino, ainda não tem conseguido alterar totalmente o quadro de exclusão ao direito à educação neste final da década de 90.

Não é mais possível a sobrevivência deste modelo de desenvolvimento excludente diante dos desafios que o novo cenário mundial traz ao país e também à humanidade: produzir com base em tecnologias complexas, agregar conhecimento, criar novas formas de atuar em novos espaços políticos, participar da definição na exploração equilibrada dos recursos naturais do planeta, partilhar com alteridade das manifestações multiculturais, adotar valores e atitudes solidárias e éticas nas relações interpessoais.

Este novo quadro na economia mundial encontra um Brasil com carência educacional, principalmente quanto à escolaridade dos jovens e adultos. O ensino fundamental atende atualmente (1997) 8,5 milhões de alunos com 15 anos ou mais de idade que já deveriam estar cursando o ensino médio, e a suplência no ensino fundamental consegue atender somente 2,8 milhões, ou seja, 12% em relação aos 23,5 milhões analfabetos.

O acesso ao ensino fundamental a todos os cidadãos, de todas as faixas etárias, é um direito constitucional, uma conquista na consolidação da cidadania brasileira e que teria, caso fosse concretizado, o papel de contribuir na correção à injustiça social decorrente da exclusão de milhões de pessoas da escolaridade básica, herança do processo histórico brasileiro.

Embora garantido o direito à educação na Constituição de 1988, no final da década de 80 e início dos anos 90, a implementação de iniciativas abrangentes no campo da educação de jovens e adultos, de âmbito nacional, tem deixado a desejar.

Em 1990, o Brasil participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien, Tailândia, assumindo o compromisso da expansão do ensino elementar para todos, crianças, jovens e adultos. Em 1993, elaborou o *Plano Decenal para a Educação para Todos (1993-2003)*, comprometendo-se a extinguir o analfabetismo em 10 anos, mas pouco avançou na concretização dos compromissos assumidos.

Em relação ao Estado de São Paulo, os governos tradicionalmente não tem investido em Educação de Jovens e Adultos. Após 1992, em nível municipal, São Paulo deixou de priorizar a EJA: há seis anos não se vêem investimentos nas classes, nem em programas de acompanhamento sistemático.

Entre as instituições e entidades envolvidas nos últimos anos em programas de educação de jovens e adultos podemos citar iniciativas de algumas prefeituras, ONGs – Organizações Não-Governamentais – empresas, sindicatos e movimentos populares organizados, com especial destaque à iniciativa dos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, através de suas escolas.

Algumas das experiências mais importantes foram efetuadas no Estado de São Paulo. O MOVA – Movimento de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Município de São Paulo (1989-1992), em parceria com os movimentos populares, o MOVA de Diadema-SP e o MOVA de Santos-SP.

Apesar desses esforços localizados, percebe-se a ausência de programas e campanhas consistentes e engajadas de alfabetização, consolidadas em um Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Isso traz implicações não apenas naquelas atividades onde se requer escolaridade do cidadão, mas caracteriza “a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos”, como afirma Gadotti (1995:28).

Os setores engajados na educação popular tinham expectativa de que a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases (a constituição da educação), Lei nº 9394, aprovada em 1996, após 10 anos de debates – trouxesse uma atenção especial à educação de adultos. Entretanto, não foi o que aconteceu. A LDB reservou apenas dois artigos para tratar da educação de jovens e adultos (artigos 37 e 38), conservando a concepção presente na LDB anterior (5692/71), que enfatizava o caráter compensatório e supletivo da educação de jovens e adultos em detrimento do reconhecimento ao direito do cidadão em ter acesso à escolaridade elementar.

No balanço desta trajetória, mesmo com a luta e engajamento de diferentes setores da sociedade civil e de segmentos governamentais contra o analfabetismo e a incorporação de avanços consideráveis do ponto de vista teórico-metodológico na prática pedagógica em educação de jovens e adultos, chegamos ao final da década de 90 com números alarmantes de jovens e adultos com escolaridade inferior a quatro anos, conforme os dados citados anteriormente.

Concordamos que a educação do jovem e adulto é um processo e exige continuidade e sedimentação, superando aquela visão dicotômica entre alfabetização e pós-alfabetização, princípio assumido pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), sistematizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais em EJA (RIBEIRO, 1997). Metodologicamente, portanto, incorpora-se a cultura e a realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa, ampliando-se assim as situações educativas que possibilitam aos/às alunos/as instrumentalizar seu pensamento e ampliar sua visão de mundo. A construção do conhecimento se operacionaliza através do diálogo entre educador e educando, problematizando a realidade numa perspectiva crítica, original e criativa. Busca-se cada vez mais a educação matemática, área deixada em segundo plano ou não devidamente aprofundada em experiências anteriores, principalmente dado seu caráter de linguagem na construção de novos conhecimentos.

Segundo Moacir Gadotti (1995: 26), "A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério.

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a e incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso".

Num momento histórico de profundas transformações da organização social mundial, em vista das relações planetárias que se estabelecem com a globalização das comunicações e da economia, a educação de jovens e adultos vem exatamente se caracterizar como uma modalidade de ensino e aprendizagem que historicamente tem buscado propiciar oportunidade de escolarização elementar aos jovens e adultos brasileiros analfabetos ou com pouca escolaridade, impossibilitados ao uso eficiente da leitura, escrita e cálculo.

A educação de jovens e adultos no Brasil, hoje, corresponde à iniciação à leitura, escrita e a matemática básica e conhecimentos histórico-sociais, da saúde e da natureza. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos consagrou que a educação de jovens e adultos não se restringe à alfabetização, mas incorpora os estágios escolares subseqüentes, correspondentes à educação fundamental.

Os programas de educação de jovens e adultos têm sido executados atualmente por empresas, instituições privadas, comunitárias, assistenciais, religiosas e governos municipais e estaduais através de cursos específicos ou supletivos voltados à EJA. A organização desses programas trazem variações quanto à duração, à carga horária, aos critérios de organização das turmas e à seriação, sendo muito comum a existência de turmas multisseriadas, onde encontramos um público com diferentes níveis de domínio

da escrita, da matemática, de conhecimentos sobre a sociedade e a natureza. Ou seja, são turmas bastante heterogêneas em seus conhecimentos e experiências.

Se, de um lado, a educação de jovens e adultos tem a perspectiva de atender jovens e adultos garantindo-lhes a escolarização elementar, seja através do sistema de ensino formal, ou não, há que considerar outras finalidades que o ensino de jovens e adultos (não exclusivamente) favorece e que constituiu um marco da "Educação Popular". Trata-se de diversas experiências educativas direcionadas não apenas à educação escolar do povo mas a outros tipos de saberes e espaços extra-escolares, voltados para a formação e atuação religiosa, assistencial e comunitária, que em seu ideário destaca o valor educativo do diálogo, da participação, da valorização do saber dos participantes e da cooperação, e é herdeira da "educação de base ou comunitária" e dos "círculos de cultura". Esta modalidade, que tem por característica um currículo aberto, a pedagogia dialógica e uma flexibilidade na sua organização, distanciando-se da rigidez burocrática, tem sido desenvolvida principalmente para a formação ao trabalho visando ao auto-desenvolvimento sócio-econômico da comunidade, à cooperação, à formação política, à formação para a saúde, à religiosidade e à assistência social.

3 - Características de EJA

O legado freireano marcou profundamente a educação de jovens e adultos em sua perspectiva concientizadora, dialógica, de valorização do saber dos educandos, de resgate da solidariedade e da intencionalidade do ato educativo.

As principais experiências com educação de jovens e adultos têm sido desenvolvidas pelos movimentos sociais organizados – associações de moradores, grupos de mulheres, movimentos de igrejas – e atualmente vêm sendo incorporados pelas ONGs – Organizações Não-Governamentais.

A educação de jovens e adultos tem papel de destaque diante do quadro desenhado. Seus objetivos, diante da agenda de temas a serem apreciados na contemporaneidade, podem ser assim descritos:

- ☛ propiciar oportunidade de escolarização básica aos jovens e adultos preparando-os na utilização das diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais em diferentes contextos sociais e situações de comunicação e condições de acesso;

- ☛ instrumentalizá-los para o acesso a outros estágios e modalidades do ensino escolar e profissional;

- ☛ saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- ☛ compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, e o respeito mútuo;

- ☛ posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

- ☛ perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para sua melhoria;

- ☛ desenvolver o auto-conhecimento, o sentimento de confiança em suas

capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;

• conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à saúde e à saúde coletiva;

• questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (RIBEIRO, 1997).

O público que tem procurado os programas de educação de jovens e adultos é composto na sua maioria por trabalhadores/as na faixa dos quinze aos vinte e cinco anos, com uma parcela crescente de adolescentes. Destes, uma parte considerável já teve uma experiência escolar que resultou em exclusão, processo que normalmente deixa seqüelas psicológicas, tanto na auto-imagem como na referência de escola.

Este quadro revela, por um lado, a desesperança e a marginalização dos adultos que ultrapassaram a faixa etária de quarenta anos, pois os programas de educação de jovens e adultos pouco têm conseguido atingir massivamente este segmento. Por outro lado, mostra a contínua evasão das crianças e jovens, principalmente das famílias carentes, que, pelas precárias condições sócio-econômicas, não conseguem mantê-los na escola, aumentando o contingente daqueles com pouca escolarização. Sendo assim, o público é bastante homogêneo na condição sócio-econômica, o que comprova e realimenta o processo de exclusão social, cultural e econômico.

As pesquisas têm registrado a expectativa deste público de concluir o

ensino fundamental e de ter acesso a outros graus de ensino e a habilitações profissionais, objetivando uma melhor condição de trabalho e melhor qualidade de vida. Nesse sentido, a escola surge como possibilidade de auto-valorização, de recuperação de sua dignidade e de capacitação para ingressar no mundo da cultura, de ajudar aos seus e de restabelecer os vínculos entre saber escolar e comunidade (RIBEIRO: 1997).

Na educação de jovens e adultos encontramos, por um lado, um público marginalizado, carente de escolaridade e não atendido em seus direitos sociais, políticos, culturais e econômicos, e, por outro, um educador de jovens e adultos muitas vezes com precária formação escolar, mal preparado para o trabalho específico que esta modalidade exige, mal remunerado e inserido em condições precárias de trabalho.

O trabalho de educação com jovens e adultos requer uma preparação específica do educador para que ele possa conhecer a lógica do conhecimento popular, estabelecer um diálogo com a cultura do educando, compreender a estrutura de pensamento que permite a construção de novos conhecimentos, ser um mediador que orienta a ação educativa a partir do local, considerando também o regional e o nacional e o pluralismo cultural.

É necessário propor caminhos para se estabelecer uma prática político-pedagógica democrática, que respeite a espontaneidade e a originalidade da mentalidade popular para, num processo dialógico, ir construindo e reconstruindo com os/as educandos/as, práticas, atitudes e saberes historicamente sistematizados e acumulados.

4 - Desafios presentes

As experiências de EJA no Brasil, formal e informalmente, pesquisadas e sistematizadas, constituíram-se em referência para as práticas educativas desta modalidade e na identificação e debate de várias de suas problemáticas visando à construção de programas qualificados que atendam às necessidades histórico-educacionais de formação de jovens e adultos brasileiros que não tiveram oportunidade de frequentar a escola em idade apropriada.

Após estudo e reflexão de experiências brasileiras de educação de jovens e adultos, foi possível constituir um conjunto de princípios que representa uma síntese do que se produziu em termos de concepção de conhecimento, metodologia e estrutura adequados a situações de aprendizagem dos jovens e adultos. Também foi possível um levantamento dos problemas que interferem na consolidação de práticas educativas em EJA.

Quanto à **estrutura**, as experiências das décadas de 50 e 60 tiveram sempre um caráter de campanha, pretendendo a alfabetização em pouco tempo, sem garantir um trabalho contínuo que pudesse sedimentar o aprendizado básico do educando, possibilitando-o a utilizá-lo no seu cotidiano ou prosseguir em seus estudos. Esta situação levava a altos índices de regressão ao analfabetismo.

Atualmente, compreende-se a necessidade de um trabalho extensivo que supere essa perspectiva imediatista. O problema é que muitas vezes pouco se tem levado essa perspectiva a sério, primeiro porque é preciso um fluxo contínuo de recursos para a manutenção dos programas, capacitação contínua dos educadores (outro aspecto importante), provisão de material didático (o que

normalmente poucos governos e instituições públicas, comunitárias e privadas se dispõem a fazer, presas que estão aos modelos de campanhas). Em segundo, porque o público destes programas ocupa as funções mais desvalorizadas do trabalho e está mais sujeito ao desemprego, ao trabalho informal e à sazonalidade da produção, o que muitas vezes dificulta sua permanência por longo tempo na escola. Daí a necessidade do diagnóstico da realidade dos educandos para a elaboração de um programa adequado à realidade deles.

Além destes problemas de caráter estrutural, há os **metodológicos**. A proposta freireana apostava na construção dos textos e cartilhas pelos próprios educandos e orientava a utilização de outros textos da cultura geral. No MOBRAL, adotou-se uma metodologia que privilegiou o uso indiscriminado de cartilhas produzidas sem respeitar o universo vocabular e o contexto vivido e apreendido pelo educando. Atualmente, o trabalho na alfabetização procura fazer uso de textos produzidos pelos alunos com textos da cultura geral (jornalísticos, poéticos, científicos, literários) que interagem com o tema gerador trabalhado tornando significativo o processo pedagógico. Entretanto, percebe-se ainda, principalmente nas fases subseqüentes à alfabetização, um trabalho com livros didáticos utilizados no ensino regular, adaptados genericamente às temáticas referentes aos adultos, trabalhados de forma tradicional, repetitiva e voltada à memorização, sem vincular o processo de ensino-aprendizagem ao que é significativo para o aluno. Ou seja, existe a carência de **materiais didáticos apropriados** à aprendizagem do jovem e adulto analfabeto e, diante da formação frágil do educador, deparamo-nos com a dificuldade de elaboração de um material original e criativo.

Outra questão a considerar é a necessidade dos programas atualmente incorporarem uma compreensão do uso da matemática não apenas como operações elementares, como era visto anteriormente, mas como representação, linguagem que está presente nos mais diversos campos da cultura. Os problemas de probabilidades, estatísticas, porcentagens e símbolos geométricos estão cada vez mais presentes na literatura informativa, cultural e científica.

A incorporação da **cultura** e das **vivências dos educandos** como ponto de partida na **construção do currículo** na educação de jovens e adultos é outra dificuldade a ser superada. As experiências da década de 60 incorporaram esta perspectiva proposta por Paulo Freire, assumindo uma educação que visava à conscientização e à transformação da realidade do educando.

As experiências institucionais posteriores deixaram de lado esta perspectiva e estabeleceram como referência o currículo do ensino fundamental regular. A própria LDB (Lei nº 9394/96) apresenta essa vinculação. Apesar disso, muitas experiências dos anos 80 e 90 partilharam o princípio do respeito à cultura do educando e ao caráter transformador da educação defendido por Paulo Freire, destacando a importância da manutenção do mesmo. Ou seja, a qualidade do programa de educação de jovens e adultos não pode ser avaliada a partir apenas do critério curricular do ensino fundamental regular. É preciso entender como o educando se situa no mundo, como administra seus problemas cotidianos e, a partir daí, construir outros saberes que contribuam para que ele seja capaz de intervir na realidade, transformando-a no sentido de melhorar sua qualidade de vida.

Entretanto, há dificuldades em operacionalizar estes princípios. Os materiais didáticos trazem apenas

identidades genéricas dos educandos. Muitas vezes retratam apenas os aspectos negativos de suas vivências. Na prática de sala de aula, sucumbe-se a interesses imediatos, reduzindo-se a oportunidade de ampliação da visão dos problemas vivenciados.

Outro aspecto metodológico refere-se à **dialogicidade** crítica, problematizadora e criativa, presente nas proposições freireanas, assumida por muitos educadores na década de 60. Essa perspectiva possibilita um trabalho pedagógico que garante voz ao educando para expressar seus valores, saberes e cultura. As ações pedagógicas permeadas pelo diálogo valorizam e problematizam o contexto dos educandos, desafiando-os a buscar novas perspectivas, saberes e ações. No entanto, percebe-se a dificuldade dos educadores na aplicação deste princípio pois, muitas vezes, eles/as vão deixando o trabalho de construção de significados em função de uma prática de ensino que se caracteriza pela transmissão de conteúdos curriculares. Nesse sentido, separa-se a “leitura de mundo” da “leitura da palavra”.

As contribuições da lingüística e da psicogênese no campo da alfabetização, a partir da década de 80, enfatizando a construção de significados no processo de leitura e escrita, vêm reforçar a tese da metodologia proposta, demonstrando os limites do método de silabação. (Ver caderno de EJA nº 4, de Maria José Vale)

Na década de 60, os educadores, baseados nas proposições freireanas, adotavam o diagnóstico e seleção do universo vocabular do educando, para, através das palavras geradoras construir as relações significativas e gramaticais, utilizando o método da silabação. Esse processo era precedido da problematização da realidade do educando e permeava todo o programa visando à formação conscientizadora do educando. Hoje, superou-se o método silábico na

alfabetização, mas o processo de diagnóstico da realidade e da cultura do aluno constitui processos fundamentais na seleção dos temas/textos geradores que serão trabalhados, construindo-se assim a significação do aprendizado (Ver texto de Luiz Marine José do Nascimento neste mesmo caderno).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao trabalho de relação da construção da significação com os conteúdos curriculares. Se o processo de construção do conhecimento inicia-se com a cultura e a experiência do educando, de forma alguma isso implica abandonar os conhecimentos construídos historicamente e sintetizados nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, o desafio do educador é que ele possa desenvolver o trabalho pedagógico, partindo das experiências, da cultura e dos valores do educando, destacando os temas/textos geradores e, através do diálogo, ir problematizando, desafiando e tecendo relações com os conhecimentos sistematizados de modo que tragam significação e uma nova compreensão ao tema em questão, reconstruindo-se o conhecimento de forma crítica, original, criativa e mobilizadora.

Quanto aos/às educadores/as, nos anos 60, uma grande parte deles/as se engajou nessa atividade não apenas como educadores/as mas enquanto militância política e/ou religiosa. Assim, o trabalho do educador era perpassado por um compromisso com o educando, com a superação das condições de miserabilidade e com seu engajamento nas ações que visavam à mudança. Em virtude desta perspectiva, muitos foram perseguidos quando se instaurou a Ditadura Militar.

Nos anos 70, esta atividade esteve esvaziada do conteúdo ideológico de transformação, exaltando-se o patriotismo, exigindo-se do educador uma atuação técnica e de altruísmo cívico.

As experiências dos anos 80 e 90 recuperaram o caráter ativista dos/as educadores/as, já que uma grande parte destes/as participava dos movimentos sociais emergentes. Normalmente, o/a educador/a de jovens e adultos deverá estar imbuído de um forte sentimento de solidariedade para com os desfavorecidos, acreditando na possibilidade e no direito destes/as cidadãos/ãs superarem a exclusão, seja ela escolar, social, econômica e política, à qual estão submetidos/as. O caráter de militância, de ativista, não deixa de ser importante, mas não é suficiente. O educador deverá estar capacitado para conhecer os/as educandos/as, suas culturas, linguagens, valores, expectativas e os problemas próximos, deles/as e da comunidade. É preciso ter sensibilidade para perceber e compreender os diferentes momentos dos/as educandos/as, dando espaço de manifestação, percebendo os momentos e estratégias que poderão resultar em melhor aprendizagem.

Diante do quadro traçado, percebe-se os **grandes desafios** para a educação de jovens e adultos neste final de século.

No **contexto das políticas educacionais**, faz-se necessária a retomada dos programas permanentes e a definição de políticas educacionais voltadas à luta contra o analfabetismo, tendo em vista a enorme demanda e a capacidade do Governo Federal de coordenar e potencializar as ações nesta área. A União, juntamente com os Governos Estaduais e Municipais e as instituições da sociedade civil devem estar articulados na busca de soluções eficazes, criando, coordenando, financiando, apoiando e executando programas extensivos de educação de jovens e adultos. Assim, será possível preparar e incorporar essa grande parcela da população ao exercício pleno da cidadania, participando na condução dos destinos do País, principalmente neste

momento histórico em que dispomos de tecnologias tele-informáticas que abrem novos espaços e novas formas de participação política.

No **contexto econômico**, faz-se necessária a participação de empresários para cobrar e também assumir ações de educação de adultos. É uma dívida social que exige o envolvimento de todos para a sua superação. Os jovens e adultos precisam ter acesso à escolaridade, principalmente, para partilhar das riquezas produzidas socialmente.

As exigências são cada vez mais complexas, pois precisam estar preparados para trabalhar em grupo, apresentar iniciativa e criatividade para a resolução de problemas, flexibilidade e capacidade de adaptação a novas situações. Além disso, permanece fundamental a conscientização sobre o mundo que vivemos, de modo que o ser humano possa apropriar-se criticamente de seu tempo, projetando e propondo respostas aos desafios e problemas colocados pela realidade que vive o planeta como um todo. Acrescenta-se à conscientização sobre a realidade, a exigência de uma participação cidadã crítica na defesa do meio ambiente e dos recursos naturais, através de projetos que venham a enfrentar a devastação da natureza e a destruição da qualidade de vida de homens e mulheres no conjunto social (ecopedagogia).

No **contexto sócio-cultural**, aumenta a responsabilidade da sociedade pela pressão política, a necessidade do respeito aos marginalizados para que possam superar a situação de exclusão e para que participem de uma convivência democrática, solidária e de respeito às diferenças e às manifestações multiculturais presentes, na medida em que a cultura local dialoga com as culturas regionais, nacionais e internacionais manifestas nas diferenças de raça, gênero, credo e outros.

No **contexto pedagógico** atual há muitos desafios: desenvolver um trabalho dialógico com a cultura, considerando os valores e vivências dos educandos e, através da problematização, construir e reconstruir criticamente conhecimentos significativos, produzir materiais didáticos adequados e programas qualificados pedagogicamente, permitir ao educador formação inicial e continuada e prepará-lo para lidar com competência técnica e política com a educação de jovens e adultos. Enfim, é importante que os/as educadores/as de jovens e adultos, conscientes da provisoriedade do conhecimento sobre as questões educacionais, continuem a buscar uma formação constante, com vistas à atualização dos conteúdos que deverão ser trabalhados, além de uma reflexão permanente sobre sua prática, possibilitando-os a terem prática melhor amanhã.

BIBLIOGRAFIA

- ANUNCIACÃO, Maria C.L. *Telecurso de primeiro grau em Pernambuco: um estudo avaliativo*. Piracicaba, 1987. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, 1987.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial*. São Paulo, FGV, 1992.
- BARROS, Francisca A.G. *Movimento de Educação de Base (MEB) em Sergipe: 1961 - 1964: uma reconstituição histórica*. João Pessoa, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 1995.

- BEISIEGEL, Celso de Rui. "Política educacional e programas de alfabetização", In: *A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930*. São Paulo, IDÉIAS, FDE, nº 1, 1988.
- BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES nº 9394/96.
- COSTA, Alice R.P. "*A vez é nossa*": uma tele-visão de como alfabetizar adultos. Recife, 1987. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, 1987.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. (orgs) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo, Cortez, 1995.
- HADDAD, S & FREITAS, M.V. *Diagnóstico dos estudos e pesquisas* Brasília: MEC, 1997.
- sobre cursos supletivos: função suplência, via rádio, televisão e correspondência. São Paulo, 1988.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. São Paulo, 1991. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.
- MEC. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Brasília, 1993. 102 p.
- MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos. *Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos*. Brasília, 1994. 24 p. (Institucional, 8)
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (org.) *Educação de Jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa;

Segunda Parte

PAULO FREIRE E O SÓCIO-CONSTRUTIVISMO

Sônia Couto Souza Feitosa

Introdução

Esta última década vem marcada por sucessivas e significativas mudanças provocadas basicamente pela inovação tecnológica. A globalização da cultura e da economia, o avanço da biotecnologia e das telecomunicações, apontam para a construção de um novo tempo que, por sua vez, exige a construção de novos paradigmas educacionais.

O educador engajado na busca da superação dos problemas causados por essas mudanças e sensível à problemática da exclusão social, agravada ainda mais pelo analfabetismo, procura na reflexão e análise da metodologia Paulo Freireana, bem como na filosofia que a sustenta, respostas às inúmeras inquietações e conflitos que permeiam o ato educativo nesse final de século.

O estudo da Teoria Pedagógica de Paulo Freire vem ocupando nesse cenário, tanto nacional como internacionalmente, um papel de relevada importância, pois subjacente à pedagogia Paulo Freireana está uma concepção de educador autônomo, pesquisador, capaz de refletir criticamente e agir sobre a realidade, transformando-a.

A autonomia e a capacidade de decisão oriundas dessa educação apresentam-se dentro desse novo contexto como importantes instrumentos para a conquista de uma sociedade menos mecanicista e mais humana, onde homens

e mulheres sejam respeitados e ocupem com dignidade seus verdadeiros papéis na efetiva construção dessa sociedade.

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular, ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Paulo Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, o pensamento e a obra de Paulo Freire é, e continuará sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Paulo Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Sua práxis pedagógica sempre contemplou essas preocupações, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos.

Esse pensar crítico e libertador, que perpassa a obra de Paulo Freire, inspira e incentiva educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo. Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

Este caderno tem como **objetivo** explicitar a contribuição de Paulo Freire na Alfabetização de Jovens e Adultos através da análise dos **princípios e das práticas** do “Método Paulo Freire” no contexto de uma concepção popular de educação, explicitando sua atualidade e, acima de tudo, sua compatibilidade com a teoria sócio-construtivista.

1 - Método Paulo Freire: gênese, aplicação e ressonâncias

O que hoje conhecemos como “Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos” surgiu com o trabalho realizado por Paulo Freire na década de 60 no nordeste.

Concebido num contexto histórico, político e social marcado, de um lado, pelas idéias populistas com interesses eleitoreiros e, de outro, pelos ideais nacionalistas de modernização social de educar as massas para a sua participação consciente e crítica na realidade política do país¹, o Método Paulo Freire, marcou

¹ Sobre isso consultar: BEISIEGEL, Celso de Rui. (1982). *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Ensaios 85. São Paulo, Ática e PAIVA, Vanilda Pereira. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro.

época e inaugurou uma nova concepção de educação.

Logo após a frustrada implantação do Método em todo o território nacional através da Campanha Nacional de Alfabetização, em virtude do golpe militar de 64, Paulo Freire começa uma nova etapa de sua vida. Seu método é considerado subversivo e isso o leva à prisão por 70 dias. Ao ser solto, Paulo Freire refugia-se na Embaixada da Bolívia de onde consegue deixar o Brasil em direção ao exílio. Permanece na Bolívia até 1964 quando vai para o Chile, onde fica até 1970. O Brasil perde com isso a oportunidade de dar uma guinada na sua história acabando de vez com o analfabetismo.

Quando exilado, Paulo Freire dedicou-se, principalmente, à educação de camponeses adultos. Observando, no Chile, a contradição existente entre o processo de modernização capitalista da agricultura e a estrutura agrária e de remuneração, Paulo Freire propôs um projeto educacional que explicitasse essa contradição e promovesse discussões para a sua superação. Surge aí a ênfase dada por Paulo Freire ao conceito de “invasão cultural”, pois essa contradição nada mais era do que a aplicação do modelo norte-americano que servia como instrumento de manutenção da dominação política e econômica.

Diante disso, Paulo Freire defendia a idéia de que não se pode aprender, se o novo conhecimento é contraditório com o contexto do aprendiz, daí a necessidade da interação entre os camponeses e agrônomos promovendo uma **comunicação dialógica**. Sua intenção era enfatizar os princípios e fundamentos de uma educação que promovesse a prática da liberdade. A partir dessa experiência, foi publicado, em 1968, no Chile, o livro *Educação como Prática da Liberdade*, que reflete uma importante fase de Paulo Freire marcada principalmente pela ênfase

ao conceito de comunicação como ato dialógico, que promove a conscientização, e à relação natureza-cultura, em que a libertação cultural aparece como libertação social.

Alguns anos mais tarde, Paulo Freire publica o livro *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, ele se identifica com as idéias marxistas e defende uma pedagogia revolucionária que visa à ação consciente, criativa e transformadora. Paulo Freire enfatiza a educação como promotora de uma transformação radical da estrutura social. Enquanto em momentos anteriores ciência e educação permanecem relativamente neutras, nesse elas se tornam armas táticas na luta de classes.

A epistemologia freireana coloca a educação na categoria de ciência social, que supera a visão escolástica e metafísica e rompe com a dicotomia docência e pesquisa, pois acredita que o processo do conhecimento se inicia na pesquisa e se completa no diálogo.

Enquanto se consolidava no Brasil a situação que Paulo Freire tanto denunciara e tentara mudar - a dominação do opressor e a submissão do oprimido - o Método Paulo Freire era adotado em vários países, inclusive e inicialmente no Chile, onde alcançou resultados surpreendentes colocando este país entre as cinco nações que melhor superaram o problema do analfabetismo adulto recebendo da UNESCO uma distinção especial devido ao êxito obtido (JORGE, 1981:15).

Pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido no Brasil e no Chile, a UNESCO nomeou Paulo Freire "Expert em Educação" e convidou-o em 1969 a lecionar na Harvard University, Estados Unidos, onde permaneceu por 10 meses.

Cada vez mais conhecido pelo trabalho desenvolvido na construção e consolidação de uma educação libertadora, Paulo Freire é convidado pelo

Conselho Mundial das Igrejas para trabalhar como consultor, o que o leva a morar em Genebra, onde fica até o seu retorno ao Brasil, em 1979.

Durante o tempo de seu exílio, produziu uma grande quantidade de obras, participou de uma infinidade de palestras, encontros, seminários, congressos, ganhou inúmeros prêmios e se consagrou definitivamente como o maior representante da Pedagogia Dialética Libertadora. Do fim da primeira metade da década de 60 até o fim da década de 70, Paulo Freire assessorou programas de educação na Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e Ilha de São Tomé.

Enquanto isso, aqui no Brasil, vivíamos um dos períodos mais conturbados da nossa história com o florescimento do tecnicismo educacional, com uma concepção de educação pautada no condicionamento dos homens e mulheres ao meio social com a finalidade de prepará-los para a aquisição e domínio de técnicas para serem usadas a serviço do capital. Fazia-se necessário buscar o resgate do fortalecimento da educação popular pois subjacente a ela vinham as idéias de Paulo Freire em relação à alfabetização.

Sabemos que Paulo Freire não desenvolveu apenas uma pedagogia da alfabetização. Ele contribuiu com a criação de uma pedagogia que privilegia o desenvolvimento da consciência crítica e estabeleceu uma nova relação entre professor-aluno, criando com isso bases para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e libertadora. Foi um dos educadores brasileiros a tratar o analfabetismo como problema social, que só será resolvido com um profundo processo de mobilização social.

2 - Princípios do Método Paulo Freire

A proposta de Paulo Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo, surgem os "temas geradores", extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica: cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários a partir dos quais o ato educativo deverá se desenvolver. O importante é estabelecer uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão, de forma autoritária, de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado. A partir deste conhecimento, o educador deverá fazer uma síntese dialética entre o saber erudito e o saber popular.

Assim sendo, "não se admite uma prática metodológica com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da 'educação bancária', onde o saber do professor é depositado no aluno, práticas essas domesticadoras. (BARRETO, s.d. p. 4) O relacionamento educador-educando, nessa perspectiva, se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se portanto toda relação de autoritarismo uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Segundo Paulo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação. O Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo mas acontece essencialmente nos campos social e político. Para melhor entender este processo precisamos ter clareza dos **princípios** que constituem o método e que estão diretamente relacionados às idéias do educador que o concebeu.

1º - O primeiro princípio do "Método Paulo Freire" diz respeito à **politicidade do ato educativo**.

Um dos axiomas do Método em questão é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida à sua análise, portanto sua ação e reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la.

A visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles submissos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade.

O que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização. O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na

sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a escrever a palavra história. Essa reflexão promove a passagem da consciência ingênua - também conhecida como consciência mágica - para a consciência crítica.

Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o método, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate, denominados "Círculos de Cultura". Neles, os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo, a escrever a palavra e também a sua própria história.

Através de slides contendo cenas de seu cotidiano, esses trabalhadores-educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos dessa história. Nesse contexto era apresentada uma palavra aos educandos - ligada a esse cotidiano e previamente escolhida coletivamente - e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo que refletia sobre sua história de vida.

O professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, é denominado "animador de debates" e, na condição de parceiro mais forte, tem o papel de coordenar o debate, problematizar as discussões para que opiniões e relatos surjam.

Cabe também ao educador conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido através de sua oralidade, partindo de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos que se manifestam através de suas histórias, de seus "causos" e, através do diálogo constante, em parceria com o educando, reinterpretá-los, recriá-los.

Os alfabetizandos, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu

meio e sua realidade, desvelam aspectos dessa realidade até então não perceptíveis conscientemente. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas. Uma re-admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será aprofundada, porém com uma visão mais crítica e mais abrangente. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica, pode instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação da realidade em que vivem.

Todo esse movimento de observação-reflexão-readmiração-ação faz do Método Paulo Freire uma metodologia de caráter eminentemente político.

2º - O segundo princípio do Método diz respeito a **dialogicidade do ato educativo.**

Segundo HARMON (1975), a pedagogia proposta por Paulo Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. Para Paulo Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: na interação educador e educando e natureza e cultura.

Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo "promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A **atitude dialógica** é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de

refazer, de criar e de recriar” (FREIRE, 1987:81).

A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé **educador-educando-objeto do conhecimento**². A indissociabilidade entre essas três “categorias gnosiológicas” é um princípio presente no Método a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular e das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica.

O diálogo entre **natureza e cultura** está presente no Método Paulo Freire a partir da idéia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura. Para a introdução do conceito de cultura, Paulo Freire selecionou **dez situações existenciais** “codificadas”³ para levar os grupos à sua respectiva “decodificação”⁴. Francisco Brennand, um expressivo pintor brasileiro, retratou essas situações. A utilização dessas situações existenciais, já naquela época, proporcionavam uma

² J. Simões Jorge a esse respeito diz: “O que chama a atenção neste modelo de Educação como prática da libertação é a posição assumida pelo educando de conhecer (sujeito cognocente) em interação com a realidade (objeto cognoscível) e em comunhão com os outros (educadores e outros homens) que, também, como ele, procuram conhecer. Sob este aspecto, como aliás sob todos os outros, este modelo de educação foge totalmente àquele tipo tradicional educativo e no qual a realidade era dada a conhecer aos educandos. (JORGE, 1981:29)

³ **Codificação**: processo pelo qual uma situação existencial se reduz a uma linguagem visual (desenhos, slides), que contém toda a problemática. (GADOTTI, 1996:715).

⁴ **Decodificação**: processo de análise do código (o desenho, os slides etc) para capturar os elementos existenciais que aí estão escondidos. É a passagem do abstrato para o concreto, das partes ao todo e um retorno do todo às partes. (GADOTTI, 1996:715). Paulo Freire utiliza o termo descodificação.

perfeita integração entre educação e arte, proposta que atualmente é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas gravuras representando cenas da vida dos alfabetizandos, apresentavam, por serem um recorte da realidade, o cenário natural vivido, de modo que os debates, partindo deste contexto existencial, não fosse apenas um blá, blá, blá (expressão usada diversas vezes por Paulo Freire) sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de idéias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo capaz de transformá-lo com seu trabalho. **Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta**, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

Portanto, o diálogo entre natureza e cultura, entre o homem e a cultura e entre o homem e a natureza se constituía em uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Paulo Freire.

Uma metodologia que promova o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica e, como tal, prepara o homem para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e conscientiza-o da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor.

3 - Etapas do Método Paulo Freire

Do ponto de vista semântico, a palavra “método” pode significar: “caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de

proceder; maneira de agir; meio” (FERREIRA, 1986:1128).

A palavra “método” da forma como é definida em seu “sentido de base”⁵ não retrata com fidelidade a idéia e o trabalho desenvolvido por Paulo Freire. É no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala.

Em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Paulo Freire diz o seguinte: “Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar” (PELANDRÉ, 1998:298).

Embora concordemos com Paulo Freire, a expressão “Método Paulo Freire” é hoje uma expressão universalizada e cristalizada como referência de uma “concepção democrática, radical e progressista de prática educativa”, razão pela qual usaremos essa expressão ao longo deste trabalho.

Essa insistência em classificar a metodologia de Paulo Freire em termos de Método ou Sistema se dá pelo fato de ela compreender uma certa sequenciação das ações, ou melhor dizendo, ela se estrutura em **momentos** que, pela sua natureza

dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

Para situar melhor essa sequenciação, indicaremos aqui os momentos que compõem a metodologia criada por Paulo Freire:

1º Momento: **Investigação Temática:** investigação do universo vocabular e contexto social do educando (Estudo da Realidade).

É importante ressaltar que o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no **tema gerador geral**.

A expressão **tema gerador geral** está ligada à idéia de Interdisciplinaridade e está presente na metodologia Paulo Freireana pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Nesse contexto, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem a várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social que os sustenta.

2º Momento: **Tematização:** seleção dos temas geradores e palavras geradoras.

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas

⁵ Segundo Pierre Guiraud, as palavras têm um “sentido de base” e um “sentido contextual”. É o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos “potenciais ou virtuais” - In: Paulo Freire - *Extensão ou Comunicação?* Paz e Terra, 1979 - pág. 19.

buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral, deverão sair as **palavras geradoras**. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema, tem como objetivo a “codificação”, ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

3º Momento: **Problematização**: busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. “A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas”(JORGE, 1981:78).

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passa-se à seleção das palavras geradoras, que deverá obedecer a **três critérios básicos**:

a) Elas devem necessariamente estar inseridas no contexto social dos educandos.

b) Elas devem ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras devem abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc.

c) Elas devem ser selecionadas de maneira que sua seqüência englobe todos os fonemas da língua, para que, com seu estudo, sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas.

Essa seleção deve ser conjunta, cabendo porém ao educador a seleção

gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método originalmente proposto por Paulo Freire é silábico. Os fonemas trabalhados numa aula deverão ser registrados numa ficha ou no próprio caderno para que o educando, em casa, seja desafiado a construir novas palavras (uma vez que algumas já foram criadas pelo grupo), comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas. Nesse processo de construção de novas palavras, leitura e escrita acontecem simultaneamente.

É importante que o educador mostre aos educandos a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para facilitar o reconhecimento sonoro de cada uma das vogais, sem esquecer de continuar a ampliar a leitura sobre a realidade vivida.

Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* Paulo Freire propõe a execução prática do Método em cinco fases, a saber:

1ª Fase: **Levantamento do universo vocabular** dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: **Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado**. Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios:

- a) da riqueza fonêmica
- b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades
- c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa

dada realidade social, cultural, política etc.

3ª Fase: **Criação de situações existenciais** típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão descodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que, discutidas, abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: **Elaboração de fichas-roteiro** que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: **Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas** correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Dessa forma, o Método proposto por Paulo Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo uma outra forma de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim materiais audiovisuais foi o primeiro educador brasileiro a usar a linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Paulo Freire estava a frente de seu tempo.

Desde a sua origem e aplicação na década de 60 até os dias atuais, o Método Paulo Freire vem suscitando controvérsias, constituindo-se em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos, além de ser fonte de

estudo, pesquisa e também aplicação em diferentes partes do Brasil e do mundo.

O Método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles que trabalham com as suas idéias.

4 - Paulo Freire e o Construtivismo

Com o objetivo de apontar as características construtivistas no pensamento e obra de Paulo Freire, tentaremos pontuar no método freireano os pontos comuns nessa abordagem epistemológica. Para isso faz-se necessário um olhar mais aprofundado na teoria construtivista e particularmente no tratamento que ela dá à educação de jovens e adultos.

O Construtivismo nasceu da Epistemologia Genética de Jean Piaget, recebendo contribuição de seus continuadores. Dentre eles, destacam-se as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky que desenvolveram pesquisas no campo da língua escrita.

Piaget revela sua concepção gnosiológica e a direção de sua epistemologia quando diz: "O conhecimento não é uma cópia do objeto, nem uma tomada de consciência de formas a priori, que sejam predeterminadas no indivíduo; é uma construção perpétua, por permutas, entre o organismo e o meio, do ponto de vista biológico, e entre o pensamento e o objeto, do ponto de vista cognitivo" (PIAGET IN BRINGUIER, 1978:155).

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido estudos no campo da Psicogênese, não podemos deixar de observar características do Construtivismo e do Sócio-Interacionismo no seu trabalho.

Podemos perceber no conjunto de sua obra, pressupostos epistemológicos

que coincidem com os pressupostos epistemológicos do Construtivismo, ou mais especificamente do Sócio-Construtivismo. Prova disso é a similaridade existente entre Paulo Freire e o maior representante da Teoria Interacionista Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934).

Ambos, Paulo Freire e Vygotsky, desenvolveram uma **teoria interacionista do conhecimento**. Em Vygotsky a base da aprendizagem está na interação do educando com o meio social, com seus pares e com o educador. Vygotsky estuda as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, atenção, lembrança voluntária, memorização ativa, controle consciente do comportamento etc.). Em sua abordagem sócio-histórica, os mecanismos psicológicos mais sofisticados não são inatos, originam-se e se desenvolvem na relação entre os indivíduos em um contexto sócio-histórico. As relações do homem com o mundo são fundamentalmente relações mediadas por instrumentos e signos.

Paulo Freire, embora só tenha tomado conhecimento das idéias de Vygotsky recentemente, formulou sua teoria da educação com base nesse mesmo paradigma. Tanto Paulo Freire quanto Vygotsky afirmam que as competências cognitivas não são inatas, mas são fruto das interações que o indivíduo faz com o meio. Embora Paulo Freire não tenha postulado esta teoria oficialmente, ela está subjacente à vida e obra do educador.

Ambos enfatizam o papel do sujeito. Para Vygotsky o social constitui, dá origem ao sujeito, assim sendo, o sujeito não é ativo nem passivo, ele é interativo. Da **interação do sujeito com o meio**, tendo a linguagem como principal agente mediador, ocorre a aprendizagem. Da mesma forma, Paulo Freire acreditava na importância da interação com o meio, daí o fato de propor um novo modelo de

aula: o Círculo de Cultura onde através de representações, o meio social dos educandos era representado e discutido possibilitando a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica e com ela a intervenção e participação. Dessa forma acontecia não só a aprendizagem da leitura e da escrita "leitura da palavra", mas também a "leitura do mundo", ou seja, a interação com o meio com vistas à sua posterior transformação, portanto ambos reconhecem o universo cultural e a experiência do educando em processos educativos.

Outra similaridade na obra dos dois educadores diz respeito à importância do papel da cultura e da ação do homem como construtor e transformador dessa cultura.

Para Vygotsky, o ser humano, desde que nasce, está em interação com seu grupo social, inserido em uma determinada cultura. Essa interação permanente está carregada de instrumentos e signos de que o indivíduo vai se apropriando, através de processos de internalização. O homem, em sua ação, cria instrumentos e signos para transformar a natureza e a si mesmo, construindo a cultura. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. O instrumento exerce a função social de mediador do homem com o meio e controle de suas ações. Já os signos são "instrumentos psicológicos" marcas externas, símbolos, representações, que auxiliam os processos internos. O processo de mediação tem caráter histórico-social. Funciona como um processo de aproximação da cultura e meio pelo qual o indivíduo transforma a cultura e o social. O indivíduo utiliza signos, mesmo antes de refletir sobre eles (utiliza a linguagem para se comunicar, mesmo antes de conseguir refletir sobre ela), quando reflete, transforma-a. Os diferentes contextos sociais e as

possibilidades de interações propiciam processos diferenciados de aprendizagem, conhecimentos e formas de pensamento. O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto do seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio. Paulo Freire, por sua vez, acredita que a superação da consciência ingênua e a construção da consciência crítica só se dará na medida em que o educando reflete sobre o conceito antropológico de cultura. É quando o homem descobre-se como fazedor desse mundo da cultura através das seguintes reflexões:

a) a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez

b) a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador

c) o sentido transcendental de suas relações

d) a dimensão humanista da cultura

e) a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como justaposição de informes ou prescrições “doadas”

f) a democratização da cultura.

Essas e outras similaridades entre Paulo Freire e Vygostky fazem com que procuremos encontrar no Método Paulo Freire e no pensamento de seu idealizador as características comuns, não com a intenção de rotular Paulo Freire como um dos idealizadores da teoria construtivista, mas para ratificar a atualidade de seu método de alfabetização que, segundo indicações de seu formulador, precisa ser recriado a cada experiência podendo ser compatível com as teorias mais recentes, daí a sua permanente validade.

A concepção de que o texto é a unidade básica no ensino da língua materna, uma das maiores contribuições da lingüística, é uma das características da teoria construtivista. Hoje, os educadores adotam a prática de partir do texto no

trabalho com alfabetização, sendo que esta prática é reiterada nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “O ensino da língua portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frase. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem” (PCN, 1997:35-36).

Nesse sentido, chegamos no ponto em que o Método Paulo Freire, na forma como foi concebido e aplicado em diferentes experiências, diverge da concepção construtivista em relação à metodologia de alfabetização de adultos. Essa divergência, na realidade não tem o caráter de oposição. Quando Paulo Freire concebeu seu método de alfabetização de forma silábica, ele desconhecia os estudos na área da psicogênese da língua escrita. Por ter ancorado suas idéias no âmbito da Antropologia e da Sociologia e não da Psicologia, Paulo Freire recebeu pouca influência desta ciência o que lhe custou muitas críticas. Sobre isso Paulo Freire diz em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré: “Hoje a gente tem esses conhecimentos em função dos estudos sociolingüísticos, que não haviam na

época. A gente só tem que refazer ou melhorar a questão da palavra, a questão da não sintonia necessária entre a palavra falada e a palavra escrita e os estudos recentes. Na época eu não dispunha das grandes fontes indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização que temos hoje. Eu tinha referência, apenas, de Piaget. Mas eu não lia, não conhecia Vygotsky. Eu conheço essa gente hoje, não conhecia há 30, 40 anos. (...) Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras. Foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso. Segundo, é que quando eu propunha codificações, ou cujo debate precedia sempre a descodificação da palavra, aquela palavra saía inúmeras vezes num discurso descodificador que é a leitura da codificação. Então, no fundo, a alfabetização estava se dando na base da compreensão da sentença, na base da compreensão dum juízo inteiro e não da palavra, como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é" (Paulo Freire, In: PELANDRÉ, 1998:304-305).

Assim sendo, pelos motivos apresentados por Paulo Freire, seus estudos não contemplaram o estudo dos aspectos psicogenéticos da língua escrita, o estudo do desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação pensamento e linguagem.

No entanto, Paulo Freire sempre afirmou onde seu método deveria ser recriado e nos últimos anos de sua vida afirmava que o resultado das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ampliavam substancialmente a concepção de "como se aprende", mostrando que a aprendizagem se dá de forma global e não fragmentada.

Com isso Paulo Freire assume a inconclusão de seu método assim como a sua própria inconclusão como ser inacabado que é. Podemos observar isso em algumas das inúmeras reflexões de Paulo Freire: "É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade" (FREIRE, 1997:64). Para Paulo Freire, os seres humanos se vão formando em suas relações sociais. Sempre poderão saber, descobrir, fazer coisas novas, diferentes; não se pode dizer que são obras "terminadas" mas, pelo contrário, são seres em projeto em mudança constante. Dessa forma, podemos afirmar que o Método Paulo Freire, dos anos 60, embora tenha revolucionado uma época, não é hoje utilizado. No entanto, ele mantém-se atual no tocante à politicidade da prática educativa, na relação dialógica entre educador e educando, na importância dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, na crítica à educação bancária e no respeito à diversidade cultural.

O fato de ser um método silábico não invalida o seu valor enquanto prática essencialmente conscientizadora. Se ele se tornou um marco na alfabetização de adultos foi porque ele consolidava uma prática inovadora para a época. Passados trinta e cinco anos, a sua proposta ainda é atual pois permite a constante recriação. Se o trabalho de forma mecânica, repetitiva com a silabação é uma prática limitadora, e hoje sabemos que é, que não a adotemos. Mas que não percamos de vista os princípios conscientizadores, emancipadores, libertadores presentes no Método Paulo Freire.

Educadores comprometidos com uma prática educativa libertadora e

transformadora encontram, ainda hoje, no Método Paulo Freire os princípios norteadores para uma **alfabetização cidadã**, com vistas à construção da cidadania, à autonomia e participação ativa.

Para ilustrar, vamos considerar e descrever aqui alguns desses **princípios** que fundamentam não só o Método Paulo Freire, mas também a Teoria Sócio-Construtivista.

1º - O educando quando chega à escola já possui um conhecimento da sua língua, uma vez que já incorporou um repertório lingüístico capaz de garantir sua sobrevivência e comunicação com os outros seres de sua espécie. O Método Paulo Freire em respeito a esse conhecimento propõe que se parta da pesquisa do universo vocabular do educando. As pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores mostraram que o processo de aquisição da linguagem escrita precede e excede os limites escolares.

2º - O educando é sujeito de sua própria aprendizagem. A proposta do Círculo de Cultura coloca o educando na posição de investigador. É a partir da curiosidade epistemológica que o move que ele vai naturalmente descobrindo aquilo que lhe era velado. É através das discussões, da problematização da realidade que o educando vai avançando na sua própria aprendizagem. Isso não anula a figura do professor. Ainda na proposta dos Círculos de Cultura, o animador de debates tem a função de criar condições de o aluno participar ativamente, expressando-se livremente. A teoria construtivista reconhece como sujeito ativo aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza o conhecimento em ação efetiva ou interiorizada.

3º - A aprendizagem ocorre em situações de conflito entre o conhecimento antigo e o novo conhecimento. Emília Ferreiro denominou essas situações de “Conflito Cognitivo” momento de perturbação em que o conhecimento já assimilado se mostra ainda insuficiente para responder a um novo problema. Não são porém situações conflitivas insuportáveis. Pelo contrário, constituem-se em desafios para avançar no sentido de uma nova reestruturação. Paulo Freire chamava estas situações de “Situação-limites” enfatizando a importância de enfrentá-las e superá-las. Para ele: “Não são as situações insuperáveis além das quais nada mais existiria. Elas não constituem um freio como qualquer coisa que não possa ter possibilidades de superação. No início da percepção crítica, na mesma ação se desenvolve um clima de esperança e de fé que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limites” (JORGE, 1981:79).

Quando os problemas se revelam para além das “situações-limite” surge o “inédito viável” que é uma nova possibilidade de solução para estes problemas. Em outras palavras, “inédito viável” é a possibilidade ainda inédita de ação. É a “futuridade histórica, que não pode ocorrer se nós não superarmos a situação-limite, transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis (o futuro a construir)” (JORGE, 1981:76).

4º - A aprendizagem se dá no coletivo. Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados à experiência no coletivo. A aprendizagem e o saber de um grupo social são frutos da atividade cognitiva das gerações precedentes e da possibilidade de interação com o conhecimento construído. Da mesma forma, Paulo Freire enfatiza que a aprendizagem só se dá no coletivo e na

relação dialética que o permeia. Quando Paulo Freire afirma que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1982^a:28) ele está justamente reiterando a importância do coletivo na construção e consolidação do conhecimento.

5º - A **prática docente não é espontaneísta**. Na pedagogia social construtivista, o professor, enquanto organizador e coordenador do processo pedagógico é aquele que seleciona e organiza situações de aprendizagem, ou seja, situações que aproximam o sujeito com o objeto do conhecimento. Para isso, o professor precisa estar atento, observando como os alunos pensam, as hipóteses que fazem e como superam os conflitos durante a realização das atividades propostas. A observação, o registro, o planejamento e a avaliação são processos contínuos e fornecem ao professor elementos para a sua intervenção no processo pedagógico, desafiando os alunos e estimulando a troca de conhecimentos. Isso demanda estudo, pesquisa, por isso dizer-se que o professor construtivista é um pesquisador.

De semelhante modo, para Paulo Freire o professor deve repensar a sua prática permanentemente de modo a possibilitar a autonomia dos educandos através da construção de uma aprendizagem libertadora.

Para isso, Paulo Freire apontou alguns **saberes necessários à prática educativa** que vêm corroborar com o papel do professor na perspectiva social construtivista. O primeiro saber ao qual Paulo Freire se refere diz respeito à exigência de rigorosidade metódica. Segundo ele: “(...) uma das tarefas principais do educador é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. Essa rigorosidade não tem

nada a ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”. (FREIRE, 1997:28-29). O segundo saber diz respeito à exigência da atitude investigativa do educador. Assim como o Construtivismo vê o professor como um pesquisador, Paulo Freire enfatiza que ensinar exige pesquisa. Segundo ele: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1997:32).

Paulo Freire sempre combateu o autoritarismo e o espontaneísmo. Com relação à prática docente espontânea Paulo Freire diz o seguinte: “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura” (FREIRE, 1997:43).

Além destes princípios podemos observar uma série de **conceitos comuns à pedagogia social construtivista** bem como à pedagogia libertadora de Paulo Freire. Em ambas, por exemplo, podemos destacar o papel significativo da leitura no âmbito escolar. Paulo Freire já salientava há décadas atrás a indissociabilidade entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Com base nas palavras de Paulo Freire podemos perceber essa indissociabilidade:

(...) A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.(...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregados da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que se chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. A palavra tijolo, por exemplo, se inseria numa representação pictórica,

a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja codificação ou "leitura" resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma 'leitura' da 'leitura' anterior ao mundo, antes da leitura da palavra (FREIRE, 1982:37).

Através das palavras de Paulo Freire podemos perceber a importância das leituras trazidas pelos alunos para a construção de sua aprendizagem. Esta é uma atitude em consonância com as práticas hoje defendidas pelo Social Construtivismo.

Dessa forma, podemos concluir dizendo que o Método Paulo Freire está sedimentado em bases que muito se aproximam das teorias recentemente veiculadas no país, que se constituíram a partir de pesquisas recentes nas mais diferentes áreas do conhecimento e podemos, ainda, afirmar que as idéias de Paulo Freire amalgamadas às idéias dos pesquisadores contemporâneos constituem-se em importante referencial teórico para educadores preocupados com uma educação efetivamente cidadã.

BIBLIOGRAFIA

- BARRETO, José Carlos. *Educação de Adultos na Ótica Paulo Freireana*. Vereda-S.P., s.d. (mimeo)
- BIESIEGEL, Celso de Rui. (1982). *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Ensaios 85. São Paulo, Ática.
- _____. (1979). Cultura do povo e educação popular. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Org. (1982). *O educador: Vida e Morte*. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982.
- _____. (1981). *O que é Método Paulo Freire*. 18ª ed. São Paulo, Brasiliense.
- BRINGUIER, Jean-Claude. (1978). *Conversando com Piaget*. Difel, Rio de Janeiro.
- DURANTE, Marta. (1998). *Alfabetização de adultos: leitura e produção de Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed Nova Fronteira.
- PAULO FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1982^a). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1983). *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1976). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1979). *Extensão ou Comunicação?* 4ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1979^a). *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez & Moraes. Cedes Ano I - nº 3 - Maio/79.
- _____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. & Guimarães Sérgio. (1987^a) *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. & Adriano Nogueira. (1989). *Que fazer - teoria e prática em educação Popular*. Petrópolis.
- _____. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo. Ed. Cortez.
- _____. (1959). *Educação e Atualidade Brasileira*. Recife, Dissertação de concurso para a cadeira de História e Filosofia da educação na escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife.
- GADOTTI, Moacir. (1983). *Educação e Sociedade*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1985). *Educação e Compromisso*. Campinas, Papirus.

- _____. (Org.) (1996). *Paulo Freire: uma Biobibliografia*. São Paulo, Cortez, IPF.
- _____. (1995). *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1995^a). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo, Ática.
- _____. (1981). *Por uma pedagogia da comunicação*. In: *Comunicação Docente*. São Paulo, Loyola, 2^a ed.
- _____. & TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.) (1994). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo, Cortez & EDUSP.
- _____. (1998). & MCLAREN, Peter & LEONARD, Peter. *Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias de Libertação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____. (1996^a). Org. *Educação de Jovens e Adultos- A experiência do MOVA-SP* São Paulo, IPF.
- JORGE, J, Simões. (1981). *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola.
- LIMA, Lauro de Oliveira. (1965). Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de Adultos. In: *Tecnologia Educação e Democracia*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira S&A.
- LYRA, Carlos. (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo, Cortez.
- MACEDO, Lino de (1994). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- PAIVA, Vanilda Pereira. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1 e 2. Brasília.
- PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. (1998). *Efeitos a longo prazo do método de Alfabetização de Paulo Freire*. Dissertação de Doutorado. Florianópolis.
- PIAGET, Jean. (1973). *Biologia e Conhecimento*. Vozes, Petrópolis.
- ROMÃO, José Eustáquio. (1997). *Dialética da Diferença*. Dissertação de Doutorado, São Paulo.
- VALE, Maria José. (1998). *O Social Construtivismo: Princípios Fundamentais*. São Paulo, IPF, (mimeo).

ESTUDO DA REALIDADE e TEMA GERADOR

Luiz Marine José do Nascimento

Introdução

Segundo a nova LDB, Lei n.º 9394/96, garantir o ensino fundamental (de 1ª a 8ª séries) é dever do Estado. Entretanto, constata-se que o sistema educacional não tem conseguido atender satisfatoriamente a população que necessita desse nível de escolaridade. Caso contrário, os índices de evasão e repetência não seriam tão altos, como mostram os dados coletados pelos próprios órgãos do governo, como é o caso do censo do IBGE, de 1995, que apontou 16.087.456 de analfabetos brasileiros.

O Governo Federal, apesar de ter conhecimento desse alto número de jovens e adultos analfabetos, não vem envidando os esforços necessários e suficientes para eliminar o problema no país. A nova LDB também não dispensa a devida atenção à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à questão do analfabetismo.

Em outras épocas, independentemente dos questionamentos que possamos fazer, havia uma política nacional relacionada a essa questão – MOBRAL e Fundação Educar. No entanto, o que temos hoje é uma atuação em parceria com empresas e universidades, proposta pela *Comunidade Solidária*, através do programa de Alfabetização Solidária, atuando em 52

municípios, que atendeu a um total de 275.000 (duzentos e setenta e cinco mil) jovens e adultos até dezembro de 1998. Tal esforço mostra-se tímido se considerarmos o universo de cerca de 20 milhões de analfabetos pelo país.

Temos clareza de que o poder público, isoladamente, não consegue atender à demanda existente em EJA. Contudo, acreditamos que, para um programa entre parceiros ter algum êxito, é necessário que o governo demonstre, através de outros programas de sua responsabilidade, iniciativas de combate ao analfabetismo, o que, efetivamente, não vem ocorrendo.

Ao problema da falta de investimento em educação de jovens e adultos soma-se um outro que contribui para agravar a permanência dos que conseguem vaga: o da utilização de metodologias inadequadas na alfabetização. Já na década de 50 Paulo Freire destacou a importância desse aspecto. Por isso, em seus estudos, dedicou especial atenção à construção de uma metodologia específica para a alfabetização de jovens e adultos que se inicia com a *leitura da realidade* dos educandos.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar reflexões sobre essa metodologia, enfocando alguns procedimentos para realização do *Estudo da Realidade* e para o levantamento e

escolha de temas geradores, na perspectiva de uma educação para a libertação, ou sócio-progressista.

1 - Educar para a submissão - educar para a libertação

O modelo de aulas dos educandos jovens e adultos, na sua grande maioria, é pautado por uma concepção de educação tradicional na qual o professor é quem sabe tudo e, por isso mesmo, cabe a ele passar uma parcela de seus conhecimentos para os alunos, que nada sabem.

Essa concepção de educação, que foi muito bem definida pelo professor Paulo Freire como “bancária”, estabelece uma relação entre sujeito (educador) de um lado e objeto (educando) do outro. O educando é considerado uma caixa vazia, pronta para receber os depósitos que serão feitos pelo educador – “dono do saber”. Para Paulo Freire (1987: 58-9), “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. Na *concepção “bancária”*, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos e, refletindo a sociedade opressora, ela mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem
- c) o educador é o que pensa; os educandos, 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 daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

A metodologia do *Estudo da Realidade* está diretamente relacionada à concepção de **educação libertadora**, cujas características são opostas às da educação bancária. Segundo Paulo Freire (1996: 25),

Se na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me 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 que 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 do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar

é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Entendemos a educação como um processo dialético que tem no diálogo sua principal substância. Não estamos tratando aqui meramente de uma conversa entre pessoas, mas da relação que se estabelece entre os diferentes sujeitos – educador e educando – e o objeto do conhecimento mediada pelo diálogo. Nesse sentido, o que importa não é a oralidade em si, mas a articulação dessa tríade que se imbrica numa relação interacionista. Ou seja, o educador age sobre o educando e desse recebe interferência que, uma vez em contato com o objeto do conhecimento, modifica a sua atitude.

A **concepção dialética de educação** concebe o conhecimento como algo não absoluto e a verdade que ele nos proporciona é sempre uma verdade aproximada (CARDOSO, 1975).

Acreditamos que uma prática educacional com as características acima deverá garantir:

- ☛ o respeito à identidade cultural do educando;

- ☛ a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos, de forma crítica, para a compreensão e transformação da realidade social;

- ☛ a compreensão do que é ensinar e aprender;

- ☛ o estímulo à curiosidade e à criatividade do educando e do educador;

- ☛ o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;

- ☛ a democratização das relações na escola;

- ☛ a recuperação do papel do educador;

- ☛ a interação comunidade-escola como espaço de valorização da cultura popular.

Nesse sentido, o que pretendemos com a nossa prática pedagógica é estabelecer uma relação entre sujeitos que objetivam como fim último a transformação da sociedade num mundo de seres livres.

Acreditamos, como Paulo Freire, que a consciência e a realidade se encontram, se reconhecem, se transformam, mudam. Acreditamos, ainda, que o conhecimento é o resultado da relação contraditória, dinâmica e dialética entre o mundo da percepção e a percepção do mundo. O conhecimento se constrói a partir de confrontos: interioridade/exterioridade, individual/coletivo. Entendemos o conhecimento como um processo dialético que só ocorre na relação entre as pessoas e a realidade que as cerca. É na interação homem-mundo que ele se realiza. Portanto, o conhecimento nem está no mundo apartado dos homens nem nos homens apartados do mundo, mas é o resultado da interação entre ambos.

2 - O Estudo da Realidade: uma metodologia que faz a diferença

O trabalho na educação de jovens e adultos vem, ao longo de sua história, sofrendo inúmeras modificações no sentido de tornar a prática de sala de aula mais interessante, mais prazerosa e mais atrativa, uma vez que é o próprio aluno, jovem ou adulto, quem define quando voltar a estudar e se deve ou não permanecer freqüentando as aulas, diferentemente da criança que vai à escola por uma determinação dos pais e não dela própria.

O *Estudo da Realidade* constitui uma verdadeira inovação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que esta se insira no universo da modernidade, no sentido que

afirma Rouanet (In: DEMO, 1997: 20-1): “Ser moderno é ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo”.

Essa metodologia proporciona um maior envolvimento entre a escola e a comunidade, através de uma pesquisa participante, na qual educandos/as e educadores/as se unem para investigar mais profundamente o contexto em que estão inseridos. Ela nos permite comprovarmos que a compreensão da realidade antecede a compreensão da palavra, como afirmou o grande mestre Paulo Freire. Em síntese, o *Estudo da Realidade*, “(...) visa a transformar o espaço escolar em um centro de produção, recriação e irradiação de culturas” (Revista MOVA-SP: 7, 1992).

A metodologia que nos parece adequada para pôr em prática uma proposta pedagógica que busca a liberdade como seu objetivo maior é aquela que, respeitando a fala do “outro”, através do diálogo, traz-nos constantemente a realidade estudada, o entendimento e a percepção que o outro tem dessa realidade.

Como investigar a realidade?

Consideramos fundamental procedermos ao *Estudo da Realidade* obedecendo os seguintes passos:

☞ organização da saída a campo, para que os participantes saibam o que vão fazer, como fazer e o tempo de que precisarão para investigar a área.

☞ coleta de dados através do estudo do meio e de conversas com educandos e pessoas da comunidade, utilizando-se máquinas fotográficas, fitas de vídeo, questionários, entrevistas, filmes, livros, documentos, jornais, revistas;

☞ levantamento dos diferentes interesses dos educandos, indo da aparência à essência;

Os passos acima permitem-nos transcender as primeiras percepções da realidade para superar as aparências e chegar à essência. A realidade que se apresenta à nossa frente exige investigação para ser desnudada. Só através da investigação é possível passarmos da aparência, do mundo da pseudoconcreticidade, para a essência. Como nos diz KOSIK (1969): “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano, é um não-sim é um sim-não”.

Ao desenvolvermos o *Estudo da Realidade*, estamos optando pelo método experimental. Mesmo considerando a importância da teoria, é fundamental que haja a experiência para conferir legitimidade a essa teoria e até para extrapolarmos as limitações da via teórica, como afirma CARDOSO (1975: 27-8):

A via teórica não é capaz de oferecer nada mais do que desdobramentos lógicos. A via experimental, neste ponto, é portadora de muito maiores possibilidades de enriquecer a formulação. Como ela não é pura teoria, por maior que seja o controle exercido na experiência, sempre há uma brecha para que um elemento não esperado, ou fora de controle, se manifeste, interfira - indiretamente, desde que a experiência é construída. Uma imagem talvez seja evocadora do modo como a experiência traz consigo riqueza para a análise: uma imagem de luz e sombra. O desconhecido como tal é plena escuridão. O conhecimento é a iluminação que desvenda os mistérios desta escuridão. Não de súbito, num momento. O conhecimento é sempre aperfeiçoamento de um conhecimento anterior, que se põe em dúvida, que se nega. Não é sobre a escuridão que se trabalha, mas sobre áreas iluminadas, quando se considera precária essa iluminação passada. O conhecimento se faz ao custo de muitas tentativas, multiplicando as incidências de

diferentes raios de luz diferente, a partir de pontos de vista também diferentes. Ao fazer incidir feixes de luz sobre essa área mal iluminada, seus objetos vão tendo contornos fixados com maior nitidez, embora experiências diversas construam contornos também diversos. Uma única incidência de um único feixe luminoso não é suficiente para iluminar todo um objeto. O resultado desta experiência não pode ser senão incompleto, imperfeito - dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e com outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso ou indicar dimensões inteiramente novas do objeto.

Baseando-nos na afirmação acima, destacamos a importância de estarmos atentos à relatividade das verdades coletadas. Pois, no **processo de investigação** de uma determinada realidade, a riqueza dos dados coletados está condicionada à diversidade dos processos investigativos, dos sujeitos investigadores e dos sujeitos investigados. É essa multiplicidade de informações que proporcionará uma maior abrangência do conhecimento em torno da realidade que está sendo estudada. Segundo Marli André,

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se

concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros (...) “ver para crer”, diz o ditado popular”.

3 - O tema gerador e a seleção dos conteúdos

Antes de entrarmos na discussão do processo de escolha do *tema gerador* é preciso defini-lo. Para isso usaremos a elaboração resultante da experiência da Prefeitura Municipal de São Paulo da qual fizemos parte:

A composição da expressão nominal (um substantivo mais um adjetivo) “*Tema gerador*” sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para “assuntos ou motivos” que levam a ou incitam a criação, a produção, ao desenvolvimento, a fecundação etc. Trata-se evidentemente de uma feliz combinação que trabalha com o que o ser humano tem de mais fundamental: a criação, a fecundação, o movimento, o desenvolvimento(...) (Cadernos de Formação – SME-SP - 03: 6, 1991).

O que é tema gerador? É o assunto que conduz o processo pedagógico, a partir de um contexto significativo para os alunos e que visa a ampliar o horizonte de investigações, aprendizagem e perspectiva transformadora. O desenvolvimento de um tema pode gerar novos temas e/ou subtemas e dessa forma é possível construir, organizar e ampliar os conteúdos significativos a partir de grupos temáticos interligados, evitando, assim, a justaposição e acumulação linear de conteúdos soltos e fragmentados (...) Por que tema gerador? Porque

queremos contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade, tanto individual quanto coletiva. Sujeitos que tenham condições de intervir no processo social, político e econômico de forma coerente e conseqüente, contribuindo para a construção de uma sociedade onde as desigualdades, em existindo, não signifiquem a submissão da maioria da população a uma minoria. Isso é possível porque o desenvolvimento de um tema gerador exige uma articulação entre os conteúdos curriculares e a realidade sócio-cultural do aluno. Um outro aspecto a ser considerado é que, via tema gerador, os conteúdos são coletivamente construídos respeitando os interesses individuais e coletivos, bem como o ritmo diversificado dos alunos, ocorre também a estimulação da cooperação entre todos os sujeitos do processo escolar, na medida em que o conhecimento é fruto de construção coletiva". (Apostila – MOVA-SP s/d – IPF)

A opção por um trabalho com *tema gerador* é decorrente de uma decisão política, assim como políticos são todos os atos educacionais, como dizia Paulo Freire.

O trabalho com *tema gerador* exige do/a educador/a e do/a educando/a uma nova postura diante dos conteúdos programáticos, da sua abrangência e do seu significado para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Temos a convicção de que a seleção dos conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula não pode ser obra unicamente do/a educador/a, mas destes/as juntamente com os/as educandos/as. Essa busca pelos conteúdos programáticos tem de ser mediatizada pela realidade. E, como diz Paulo Freire (1987: 87):

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o

momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia (...) que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade, a sua visão do mundo. O *tema gerador* não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. O *tema gerador* propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas constituídas de partes em interação.

Para uma melhor compreensão do processo de realização do *Estudo da Realidade* e da escolha do *tema gerador*, podemos relacionar as seguintes etapas:

- ❖ Elaboração coletiva do planejamento
- ❖ Decisão coletiva pela realização do *Estudo da Realidade* local
- ❖ Delimitação do espaço a ser investigado e elaboração de um roteiro
- ❖ Observação de alguns aspectos relevantes no espaço
- ❖ Definição das pessoas a serem entrevistadas e elaboração do questionário
- ❖ Organização do material a ser utilizado na saída a campo
- ❖ Divisão em subgrupos para a saída a campo, com definição de funções
- ❖ Delimitação do tempo para a saída a campo

- ❏ Sistematização dos dados coletados
- ❏ Exposição dos dados coletados por cada um dos subgrupos, comentários gerais sobre a saída
- ❏ Problematização dos dados coletados
- ❏ Formação de blocos de assuntos, discussão
- ❏ Seleção de possíveis Temas Geradores
- ❏ Relação de subtemas
- ❏ Votação do *tema gerador*
- ❏ A interdisciplinaridade e o *tema gerador*
- ❏ As áreas do conhecimento e o *tema gerador*
- ❏ Os conteúdos a serem desenvolvidos em cada área do conhecimento
- ❏ processo avaliativo

4- *Estudo da realidade, tema gerador e trabalho pedagógico interdisciplinar*

O *Estudo da Realidade* e a organização do trabalho pedagógico via *tema gerador* permitem a realização de um **trabalho interdisciplinar**, contribuindo de maneira decisiva para um maior envolvimento da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma abordagem mais rica dos conteúdos a serem desenvolvidos dentro da sala de aula, bem como informações imprescindíveis para a transformação da realidade (FREIRE, 1987).

Por isso, em qualquer prática educacional, e particularmente na educação de jovens e adultos, consideramos importante a participação de toda a comunidade. Sendo assim, repetimos que, para realizar o *Estudo da Realidade*, por se tratar de uma metodologia de pesquisa participante, não

podemos prescindir do envolvimento tanto da comunidade local, quanto dos educadores/as e os/as educandos/as. Esse envolvimento permite um conhecimento mais amplo da realidade pois conta com diferentes “olhares/leituras” sobre a mesma e quanto mais dispomos de elementos explicativos dos fenômenos sócio-culturais, em melhor condição ficamos para compreender e, conseqüentemente, agir sobre os aspectos da realidade que desejamos transformar.

Não temos a visão determinista de que alguém tem “a certeza na frente e muito menos a história na mão”. Acreditamos que as pessoas são, a um só tempo, produto do meio em que vivem e produtoras desse mesmo meio. Ou seja, o meio exerce influência sobre as pessoas da mesma forma que as pessoas exercem influência sobre o meio, num processo de constante interação, no qual a transformação é recíproca. O processo de estudo da realidade vai permitindo que as pessoas conheçam melhor o contexto em que vivem e também a si mesmas e, nesse movimento dinâmico de interação, na medida em que vão transformando o espaço também se transformam.

Partindo, então, do pressuposto de que a realidade é **interdisciplinar** em si mesma, acreditamos que uma abordagem não fragmentada do conhecimento, antes de ser uma necessidade, é um imperativo, é condição *sine qua non* para uma prática pedagógica mediada pelo diálogo, que busca a liberdade através da tríade ação-reflexão-ação.

Considerando as reflexões acima feitas, sintetizamos aqui as etapas subjacentes à **prática interdisciplinar**: a) estudo preliminar da realidade local; b) escolha dos temas geradores; c) construção do programa.

a) – **Estudo preliminar da realidade local**

Como vimos, neste momento, educadores/as e educandos/as partem de

um primeiro olhar sobre a realidade local em busca de novos conhecimentos. Este é o primeiro passo para que os envolvidos superem o senso comum e iniciem um processo de sistematização de um conhecimento mais aprofundado pautado numa cientificidade que o legitima.

São objetivos do estudo de palavras da realidade local:

- ☛ favorecer o processo de auto-conhecimento da comunidade escolar não desvinculada da comunidade local;

- ☛ possibilitar à comunidade escolar, e local, verificar, ampliar e/ou corrigir a visão que uma tem da outra;

- ☛ perceber o que é significativo, o que caracteriza e preocupa esta comunidade-escola-região;

- ☛ proporcionar uma relação dialética entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos sistematizados pela humanidade;

- ☛ reconhecer a escola como espaço de construção de conhecimentos significativos para todos os envolvidos.

b) - Escolha dos temas geradores

Esse é o momento em que educador/a e educandos/as debatem sobre os dados coletados na saída a campo e, após a problematização dos mesmos, democraticamente, decidem por um determinado *tema gerador*, que deverá ser estudado mais profundamente durante um determinado tempo. É importante esclarecer que o tempo suficiente para se esgotar um *tema gerador*, depende do interesse do grupo e do grau de profundidade que se pretende atingir.

c) - A construção do programa

Após o *Estudo da Realidade* e a escolha do *tema gerador*, é necessário que educadores/as e educandos/as elaborem o programa que possibilitará a seqüência das investigações. Nesse momento, será necessária a clareza sobre as concepções das áreas do conhecimento e dos conteúdos que permitirão para aprofundar

os estudos sobre o *tema gerador* escolhido.

Para concluirmos, relacionamos, a seguir, os princípios fundamentais da prática interdisciplinar, via *tema gerador*, trabalhados ao longo desse texto:

- ☛ o trabalho com o *tema gerador* possibilita a necessária articulação entre teoria e prática;

- ☛ esse trabalho coloca na ordem do dia a práxis, que compreende o movimento de ação-reflexão-ação;

- ☛ esse trabalho demonstra a importância do *Estudo da Realidade* para, só depois, escolher o *tema gerador*;

- ☛ é imprescindível que tenhamos uma visão de totalidade;

- ☛ essa prática pedagógica pressupõe uma relação dialógica entre os sujeitos e o objeto do conhecimento;

- ☛ educador e o educando além de investigarem a realidade, precisam desenvolver uma visão crítica diante da mesma;

- ☛ esse trabalho só terá êxito se contar com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois o coletivo é de fundamental importância;

- ☛ o *tema gerador* possibilita o trabalho interdisciplinar e uma melhor compreensão da realidade;

- ☛ trabalho com o *Tema gerador* exige que educador/a e educando/a atuem como pesquisadores;

- ☛ a realidade é obra dos seres humanos e que, por isso, é passível de mudanças

- ☛ a realidade mutável, a verdade é sempre relativa e será sempre uma verdade aproximada.

Pelas reflexões desenvolvidos neste texto, afirmamos que não faz sentido falar de um programa de educação de jovens e adultos previamente estabelecido, pois, toda a programação estará condicionada

ao *Estudo da Realidade* e ao tema gerador escolhido pelo grupo.

O conhecimento historicamente acumulado pela humanidade será apropriado pelos nossos alunos a partir do contexto em que esses educandos estão inseridos. Entendemos que só assim a escola terá algo de significativo a oferecer-lhes, contribuindo para que superem as condições desumanas a que muitos estão submetidos. Para a realização de uma prática pedagógica através do *Estudo da Realidade* e do *Tema Gerador* é necessário que o educador, como nos diz

Paulo Freire, “invente, ao lado da coragem de lutar, a coragem de amar”

Pois, só com muito amor é possível construir uma sociedade na qual os valores da solidariedade, da cooperação entre as pessoas, da democracia e da liberdade, numa palavra – humanização – constituam sua razão de ser e de vir a ser. É a utopia no sentido do ainda não, mas pode ser, como resultado do nosso esforço, do nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA

BOLETIM DA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, nº 6, Dez. 1998. Comunidade Solidária.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento-Brasil: JK JQ*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação. *Sistema das atividades desenvolvidas nas salas de aula do MOVA*, 1996.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

SÃO PAULO, Secretaria municipal de Educação. Diretoria de Ordem Técnica. *Cadernos de formação 3: Tema Gerador*, 1991.

PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de idéias e “métodos”. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os 10 anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos, principalmente na África.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

Em Paulo Freire, conviveram sempre presente senso de humor e a não menos constante indignação contra todo tipo de injustiça. Casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex-aluna.

Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. A Paulo Freire foi outorgado o título de doutor *Honoris Causa* por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduíno para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio.