

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

A PRÁTICA

As idéias – a teoria do conhecimento – de Paulo Freire sobre alfabetização devem ser entendidas no contexto em que surgiram – o Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na **cultura do silêncio**, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil, dono de seu próprio destino, que superasse o colonialismo.

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional, assim como Darcy Ribeiro havia sido convidado para a reforma universitária e Lauro de Oliveira Lima para a reforma do ensino secundário. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil **círculos de cultura** para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada.

Paulo Freire apresentou seu método de alfabetização de forma mais detalhada em 1967, no livro **EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**. Esse trabalho – fruto de uma experiência coletiva de mais de 15 anos, no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais – contou muito com a experiência de sua namorada, esposa e companheira, Elza.

A rigor, não se poderia falar em “método” Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma **teoria do conhecimento** e de uma **filosofia da educação** do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento.

Como diz Linda Bimbi: “A originalidade do método Paulo Freire não reside apenas na eficácia dos métodos de alfabetização mas, sobretudo, na novidade de seus conteúdos para ‘conscientizar’. A conscientização nasce em um determinado **contexto pedagógico** e apresenta características originais: 1. com as novas técnicas, aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente e a relativa busca de superação, cujos caminhos não são impostos, são deixados à capacidade criadora da consciência ‘livre’; 2. não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim, uma comunidade, quando ela é totalmente solidária a respeito de uma situação-limite comum. Portanto, a matriz do método, que é a educação concebida como um momento do processo global de transformação revolucionária da socie-

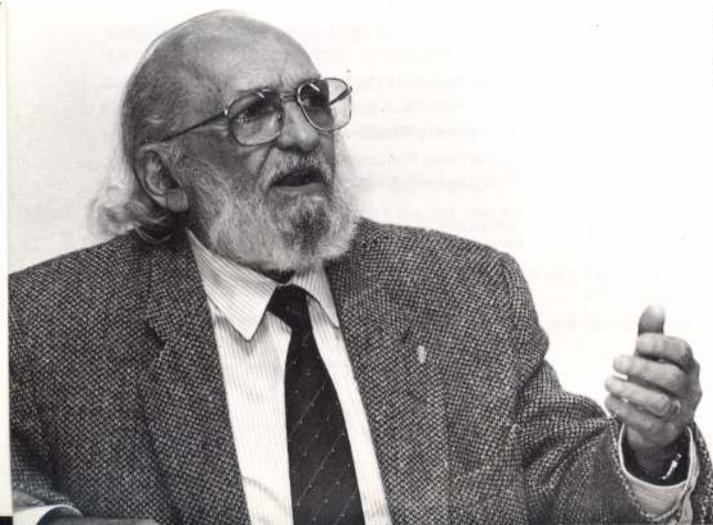
MÁRCIO NOVAES



dade, é um desafio a toda situação pré-revolucionária, e sugere a criação de atos pedagógicos **humanizantes** (e não humanísticos), que se incorporam numa pedagogia da revolução”.

Com isso, Linda Bimbi procura mostrar a estreita ligação existente entre o método de Paulo Freire e o momento de transformação social. O que equivale a dizer que o método de Paulo Freire é comprometido com uma mudança total da sociedade.

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados **círculos de cultura**. Segundo o próprio Paulo Freire, os círculos de cultura “não tinham uma programação feita *a priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**,





CA À ALTURA DO SONHO

Moacir Gadotti

chamei de 'temas de dobra-
diça' – assuntos que se in-
seriam como fundamentais
no corpo inteiro da temáti-
ca, para melhor esclarecer ou ilumi-
nar a temática sugerida
pelo grupo popular. Porque
acontece o seguinte: é
que, indiscutivelmente, há

uma sabedoria popular, um saber popu-
lar que se gera na prática social de que
o povo participa, mas, às vezes, o que
está faltando é uma compreensão mais
solidária dos temas que compõem o
conjunto desse saber. (...)

Os resultados positivos que eu obti-
na nesse trabalho eram tais, enquanto
desejo de aprofundamento por parte
dos grupos populares, enquanto engaja-
mento, enquanto compreensão, enquan-
to leitura crítica, que me perguntei: 'Se
é possível fazer isso, alcançar esse
nível de discussão com grupos popula-
res, independentemente de eles serem
ou não alfabetizados, por que não fazer
o mesmo numa experiência de alfabeti-
zação? Por que não engajar criticamen-
te os alfabetizando na montagem de
seu sistema de sinais gráficos enquan-
to sujeitos dessa montagem e não en-
quanto objetos dela?' "

Essa intuição foi muito importante no
desenvolvimento posterior da obra de
Paulo Freire. Ele descobriu que a forma
de trabalhar, o **processo** do ato de
aprender era determinante em relação
ao próprio **conteúdo** da aprendizagem.

Não era possível, por exemplo, aprender
a ser democrata com **métodos autori-
tários**.

A participação do sujeito da aprendi-
zagem no processo de construção do
conhecimento não é apenas algo mais
democrático, mas demonstrou ser tam-
bém mais eficaz. Ao contrário da con-
cepção tradicional da escola, que se
apóia em métodos centrados na autori-
dade do professor, Paulo Freire compro-
vou que os métodos novos, em que
alunos e professores aprendem juntos,
são mais eficientes.

PEDAGOGIA DIALÓGICA

Paulo Freire é, sem dúvida alguma,
um educador humanista e militante. Sua
concepção de educação parte sempre
de um contexto concreto para responder
a esse contexto.

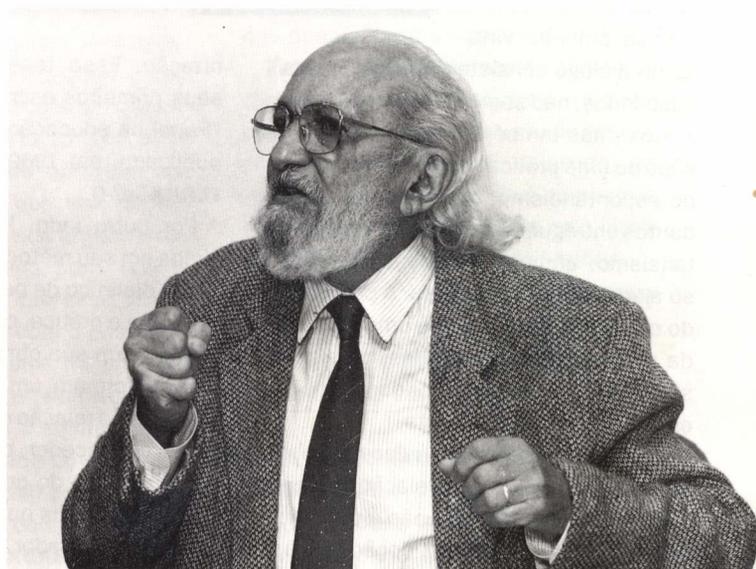
Em EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE,

esse contexto é o processo de de-
senvolvimento econômico e o
movimento de su-
peração da cultura
colonial nas
"sociedades em
trânsito". O autor
procura mostrar,
nessas socieda-
des, qual é o pa-
pel da educação,
do ponto de vista
do oprimido, na
construção de
uma sociedade democrática ou "socie-
dade aberta". Para ele, essa sociedade
não pode ser construída pelas elites
porque elas são incapazes de oferecer
as bases de uma política de reformas.
Essa nova sociedade só poderá ser
resultado da luta das massas popula-

res, as únicas capazes de operar tal
mudança.

Paulo Freire entende que é possível
engajar a educação nesse processo de
conscientização e de movimento de
massas. No livro que acabamos de ci-
tar, ele desenvolve o conceito de **con-
sciência transitiva crítica**, entenden-
do-a como a consciência articulada com
a práxis. Segundo ele, para se chegar a
essa consciência, que é ao mesmo tem-
po desafiadora e transformadora, são
imprescindíveis o diálogo crítico, a fala
e a convivência.

O diálogo proposto pelas elites é ver-
tical, forma o educando-massa, impos-
sibilitando-o de se manifestar. Nesse
suposto diálogo, ao educando cabe ape-
nas escutar e obedecer. Para passar da
consciência ingênua à consciência críti-



ca, é necessário um longo percurso, no
qual o educando rejeita a hospedagem
do opressor dentro de si, hospedagem
essa que faz com que ele se considere
ignorante e incapaz. É o caminho de sua
auto-afirmação enquanto indivíduo.

Na concepção de Paulo Freire, o diálo-

go é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática na escola pública: "É preciso ter a coragem de nos experimentarmos democraticamente." Lembra ainda que "as virtudes não vêm do céu nem se transmitem intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não".

Essa primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. Não se trata do espontaneísmo, que deixa os estudantes entregues a si próprios. O espontaneísmo, afirmou ele nessa ocasião, só ajudou até hoje à direita. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa.

As diferenças entre o educador e o educando se dão "numa relação em que a liberdade do educando não é proibida de exercer-se", pois essa opção não é, na verdade, pedagógica mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra.

Outra virtude fundamental, lembrou ele na ocasião, é **escutar as urgências** e opções do educando. Ao concluir, lembrou ainda outra virtude: a **tolerância**, que é a "virtude de convi-

ver com o diferente para poder brigar com o antagonico".

Como se vê, para ele, a educação é um momento do processo de huma-



nização. Essa tese já aparecera em seus primeiros escritos, como o artigo "Papel da educação na humanização", publicado, em 1969, na revista **PAZ E TERRA**, nº 9.

Por outro lado, Paulo Freire, como vimos em seu método histórico, tem um modo dialético de pensar, não separando teoria e prática, como fazem os positivistas. Em sua obra, teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo portanto uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber tem um papel emancipador.

Sua obra **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO** completaria suas concepções pedagógicas acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido. Nela, sua ótica de classe aparece mais nitidamente: a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia "bancária". A consciência do oprimi-

do, diz ele, encontra-se "imersa" no mundo preparado pelo opressor; daí existir uma **dualidade** que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, essa "hospedagem" da consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses), e o medo de ser livre e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se, assim, no oprimido, uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão."

EDUCAÇÃO BANCÁRIA E EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A partir da tese sobre a relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas **concepções opostas de educação**: a concepção "bancária" e a concepção "problematizadora".

Na **concepção bancária** (burguesa), o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos de-

vem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o "saber" é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem.

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a **educação problematizadora** (método da problematização) funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

O **diálogo** é, portanto, uma exigência

existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas "situações-limites", o educador-educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.

Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição

PRINCIPAIS OBRAS DE PAULO FREIRE

1. **EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

2. **PAPEL DA EDUCAÇÃO NA HUMANIZAÇÃO.** REVISTA PAZ E TERRA. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

3. **EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

4. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

5. **TERCEIRO MUNDO E TEOLOGIA. CARTA A UM JOVEM TEÓLOGO.** In: Carlos Alberto Torres. CONSCIÊNCIA E HISTÓRIA: A PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE. São Paulo, Loyola, 1979.

6. **CONSCIENTIZAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO. UMA INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

7. **AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE E OUTROS ESCRITOS.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

8. **EDUCAÇÃO E MUDANÇA.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

9. **CARTAS À GUINÉ-BISSAU. REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

10. **EXÍLIO E IDENTIDADE: A TRAJETÓRIA DE DEZ ANOS DO IDAC.** In: Paulo

Freire, Cláudio Cecon, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira. VIVENDO E APRENDEDO: EXPERIÊNCIAS DO IDAC EM EDUCAÇÃO. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 9-14.

11. **QUATRO CARTAS AOS ANIMADORES DE CÍRCULOS DE CULTURA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE.** In: Carlos Rodrigues Brandão (org.). A QUESTÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR. São Paulo, Brasiliense, 1980.

12. **IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A NÃO NEUTRALIDADE DA EDUCAÇÃO.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

13. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER (EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM).** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

14. **SOBRE EDUCAÇÃO (DIÁLOGOS).** Rio de Janeiro, Paz e Terra, v.1, 1982.

15. **EDUCAÇÃO: O SONHO POSSÍVEL.** In: Carlos Rodrigues Brandão (org.). O EDUCADOR: VIDA E MORTE. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

16. **PAULO FREIRE AO VIVO.** São Paulo, Loyola, 1983. Em co-autoria com Aldo Vannucchi e Wladimir dos Santos.

17. **SOBRE EDUCAÇÃO (DIÁLOGOS).** Rio de Janeiro, Paz e Terra, v.2, 1984.

18. **ESSA ESCOLA CHAMADA VIDA.**

São Paulo, Ática, 1985. Em co-autoria com Frei Betto.

19. **POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. Em co-autoria com Antonio Faundes.

20. **PEDAGOGIA: DIÁLOGO E CONFLITO.** São Paulo, Cortez. Em co-autoria com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães.

21. **FAZER ESCOLA CONHECENDO A VIDA.** Campinas, SP, Papirus, 1986. Em co-autoria com Adriano Nogueira e Débora Mazza.

22. **APRENDEDO COM A PRÓPRIA HISTÓRIA.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. Em co-autoria com Sérgio Guimarães.

23. **MEDO E OUSADIA: O COTIDIANO DO PROFESSOR.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Em co-autoria com Ira Shor.

24. **NA ESCOLA QUE FAZEMOS... UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO POPULAR.** Petrópolis, Vozes, 1988. Organizado em colaboração com Adriano Nogueira e Débora Mazza.

25. **ALFABETIZAÇÃO: LEITURA DO MUNDO, LEITURA DA PALAVRA.** São Paulo, Paz e Terra, 1990. Em co-autoria com Donaldo Macedo

26. **A EDUCAÇÃO NA CIDADE.** São Paulo, Cortez, 1991.

ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem "perdido", fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

Num diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para **respeitar o saber do aluno** que chega à escola, lembrando um fato que ocorreu com ele na periferia de Belo Horizonte, numa comunidade eclesial de base, quando a Secretaria de Educação do Estado ali realizava uma ampla consulta chamada Congresso Mineiro de Educação. "Nunca nos perguntam sobre o que queremos aprender. Pelo contrário, sempre dizem o que a gente deve estudar", afirmou um dos presentes. E Paulo retrucou: "O que é estudar?" O adolescente que havia falado respondeu: "Em primeiro lugar, não se estuda só na escola, mas no dia-dia da gente. Dois homens, continuou, iam numa camioneta carregando frutas. De repente se defrontaram com um atoleiro. O que dirigia parou a camioneta. Desceram os dois. Tentaram conhecer melhor a situação. Atravessaram o atoleiro pisando de leve o chão sob a lama. Depois, discutiram um pouco. Juntaram pedaços de galhos secos e pedras com os quais forraram o chão. Finalmente atravessaram sem dificuldade o atoleiro. Aqueles homens estudaram", disse ele. "Estudar é isso também."

A partir dessa fala, outros participantes criticaram a escola por não chamar a atenção para os direitos dos trabalhadores. O importante, concluiu Paulo Freire, é a comprovação de que os alunos, quando chegam à escola, também têm o que dizer, e não apenas o que escutar.

A CONSCIÊNCIA CRÍTICA NO ATO POLÍTICO DA ALFABETIZAÇÃO

Esta questão tem um ângulo científico, outro necessariamente político e o aspecto técnico-pedagógico que abraça os dois. Quando eu digo técnico-pedagógico, eu me refiro às técnicas e formas educativas através das quais você viabiliza a possibilidade de aprender a ler e a escrever e de ensinar a ler e a escrever. E isto leva necessariamente a compreender a alfabetização como um tripé. Eu colocaria mais um condimento no pedagógico - a capacidade amorosa da educadora. Quer dizer que eu não jogo em nada que não tenha a ver com amor. Sem amorosidade, não só em relação às crianças, mas em relação ao próprio processo de ensinar e aprender, a professora não se justifica em sua prática.

Daí a importância que se deveria dar aos centros de formação de professores. Eu colocaria como exigência dessa formação uma boa introdução de Piaget e de Vygotsky, um bom conhecimento de Emília Ferreiro e Madalena Freire. É preciso, porém, saber amar. O fato de só amar, não basta. Para amar como educadora você precisa cientificamente saber como amar, saber como você pode fazer-se mais eficaz e tornar seu amor mais eficaz para que ele seja meio de libertação e não prática de opressão.

A partir daí, poderíamos, sem dificuldade, ao mesmo tempo em que vamos alfabetizando ou preparando a criança para alfabetizar-se, ir testemunhando à criança inúmeras dimensões da vida social e individual, inclusive, propondo à

criança o resgate da sua identidade por ela mesma e com a ajuda da educadora. Eu me recordo de uma experiência de Madalena Freire numa favela de São Paulo, em que ela se defrontou com um grupo de crianças que nunca se tinham visto, não conheciam os seus próprios nomes. O ponto de partida para o trabalho de Madalena foi provocar nessas crianças o conhecimento de si mesmas e de seus próprios nomes. Elas não sabiam ler ainda e as palavras geradoras, que foram posteriormente utilizadas no processo de alfabetização, foram os nomes de cada um. Através disso se fez um trabalho extraordinário de ordem política simultaneamente com o processo de alfabetização e até antes dele.

Obviamente, Madalena não havia lido nada sobre isso, nem professor algum lhe ensinara. Ela viu. Acontece que nem todo mundo vê (uns sentem ou pressentem mais). Daí a necessidade de professores formadores. Também não é necessário propor a todos o mesmo caminho que se fez para as próprias descobertas. É possível partir do já descoberto, mesmo porque, se não houvesse essa continuidade na produção do conhecimento, nós estaríamos de novo inventando o fogo. O importante é diminuir o tempo da procura, sem castrar o exercício da curiosidade.

PAULO FREIRE: A PRÁTICA À ALTURA DO SONHO.
Transcrito da revista PRAVALER, nº 3, p. 7.

PAULO FREIRE NO CONTEXTO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

O pensamento de Paulo Freire pode ser relacionado com o de muitos educadores contemporâneos.

Alguns o comparam a Pichon-Rivière, psicólogo nascido em Genebra e que se mudou muito cedo para o Chaco argentino, tendo vivenciado, dessa maneira, duas culturas muito distintas. Essa experiência dotou-o de um pensamento aberto, não-etnocêntrico, não-autoritário; e embora ele e Paulo Freire sigam práticas diferentes, ambos têm um ponto em comum: **buscam a transformação através da consciência crítica.**

Outros tentam aproximar Freire do educador americano Theodore Brameld, apontando em ambos uma similaridade de enfoque, por exemplo, a **ênfase no diálogo entre educador e educando**, a relação entre política e educação e a aquisição de conhecimento como fator social.

Recentemente estabeleceu-se um paralelo entre a obra de Paulo Freire e a de Enrique Dussel, um dos teóricos da Teologia da Libertação.

Outros ainda o aproximam do educador polonês Januz Korczak (1878-1942), que morreu com duzentos alunos numa câmara de gás nazista, tornando-se exemplo lendário de uma pedagogia centrada no amor, na autogestão e no antiautoritarismo.

Recebendo da Universidade de Genebra, em 1979, o grau de doutor *honoris causa* em Ciências da Educação, Paulo Freire foi comparado a Edouard Claparède, fundador, em 1912, do famoso **INSTITUT JEAN-JACQUES ROUSSEAU** de Ciências da Educação, e comparado também a Pierre Bovet que, como eles, acreditou no papel político de uma educação para a paz.

Encontramos também grande afinida-



Paulo Freire em visita ao Cedes, ao lado de Mauricio Tragtenberg, Carlos R. Brandão e Moacir Gadotti (Campinas, 1980).

de entre Paulo Freire e o revolucionário educador francês Célestin Freinet (1896-1966), na medida em que ambos acreditam na **capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem.** Freinet deu enorme importância ao que chamou de "texto livre". Como Paulo Freire, utilizava-se do chamado método global de alfabetização, associando a leitura da palavra à leitura do mundo. Insistia na necessidade, tanto da criança quanto do adulto, de ler o texto entendendo-o. Como Paulo Freire, preocupou-se com a educação das classes populares. Seu método de trabalho incluía a imprensa, o desenho livre, o diálogo e o contato com a realidade do aluno.

Embora Paulo Freire não defenda o princípio da não-diretividade na educação, como faz o psicoterapeuta Carl Rogers, não resta dúvida de que existem muitos pontos comuns nas pedagogias que eles defendem, sobretudo no que diz respeito à **liberdade de ex-**

pressão individual, à crença na possibilidade de os homens resolverem, eles próprios, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso.

Para Rogers, assim como para Paulo Freire, a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor das forças de crescimento e auto-avaliação. A educação deve estar centrada nele, em vez de centrar-se no professor ou no ensino; o aluno deve ser senhor de sua própria aprendizagem. E a **aula** não é o momento em que se deve despejar conhecimentos no aluno, nem as **provas e exames** são os instrumentos que permitirão verificar se o conhecimento continua na cabeça do aluno e se este o guarda do jeito que o professor o ensinou. A educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções.

Em seu livro, **LA CUESTIÓN ESCOLAR**, Jesús Palácios aproxima Paulo Freire, Ivan Illich e Everet Reimer (autor de



A ESCOLA ESTÁ MORTA), situando-os como representantes da nova pedagogia da América Latina, dos países do Terceiro Mundo e das sociedades colonizadas. Distingue Paulo Freire de Illich, embora identifique as posições de Illich e de Reimer. Vê nesses autores uma tentativa de superação do conflito entre a escola tradicional e a escola nova, no que chama de “superação integradora”. Segundo Palácios, essa perspectiva se encontra igualmente na educadora soviética Krupskaja. Quase com as mesmas palavras de Paulo Freire, Krupskaja denunciava, no começo do século, a escola neutra, burocrática, defensora de uma educação necrófila, afirmando a necessidade de uma educação biófila, isto é, uma educação que forme para a vida, e não para a morte e a doença. Palácios constata que a maioria dos educadores que solicitam licença por doença, principalmente mental, é constituída por professores que se utilizam de métodos autoritários. Aceitando a filosofia educacional de Paulo Freire, ele conclui: “A crise da escola só encontra um caminho de superação na passagem da crítica à práxis transformadora. O trabalho para a transformação da escola será um trabalho de Sísifo, se não for acompanhado pelo trabalho de transformação da sociedade”.



Desde a tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Universidade de Pernambuco, Paulo Freire faz referência a John Dewey, citando-lhe a obra **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO**, publicada no Brasil em 1936. Essa referência não podia deixar de existir, pois Paulo Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira, de quem se considera discípulo e com o qual concordava na denúncia do excessivo centralismo, ligado ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira. Foi Anísio Teixeira quem introduziu o pensamento de Dewey no Brasil.

Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insiste no **conhecimento da vida da comunidade local**: “Isso que se chama hoje de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos também, com a colaboração das suas professoras. Eu não vejo como não se possa ensinar matemática pesquisando o meio. Eu não vejo como não se possa ensinar biologia, ciências naturais, pesquisando o meio.”

Mas encontramos uma diferença na noção de **cultura**. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação



educativa é sempre situada na cultura do aluno.

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha.

Estudos recentes, como os de Vera John-Steiner, mostram a semelhança de pontos de vista de Paulo Freire e Lev Vygotsky no que diz respeito à importância da abordagem interacionista na alfabetização. Só recentemente Paulo Freire tomou conhecimento da obra desse grande educador e lingüista soviético, cuja principal obra, **LINGUAGEM E PENSAMENTO**, é de 1931.

Logo após a Revolução Russa, em 1917, Vygotsky visitou as zonas rurais e fazendas coletivas, verificando diferenças entre as comunidades que tinham passado por um processo de alfabetização e aquelas que não tinham experiências educacionais. Ficou impressionado com a diversidade de atitude entre os



indivíduos ainda intocados pelas transformações em processo e aqueles que, como resultado de experiências em fazendas coletivas e cursos de alfabetização, estavam já se transformando em “sujeitos”, no sentido de Paulo Freire. As pessoas que não tinham experiências educacionais e sociais recentes relutavam contra o diálogo e a participação em discussões como pessoas críticas. Quando convidadas a fazer perguntas aos visitantes sobre a vida além da vila, respondiam: “Não posso imaginar sobre o que perguntar... para perguntar você tem de ter conhecimento e nós só sabemos limpar os campos das ervas daninhas.”

Os camponeses que tinham participado do processo transformador da revolução, no entanto, tinham muitas perguntas: “Como podemos ter uma vida melhor? Por que a vida do operário é melhor do que a vida do camponês?”.

Esse tipo de mudança tem sido observado em vários contextos onde o povo começou a transformar sua realidade sociolinguística: Chile, Brasil, Guiné-Bissau, Cuba, Mississippi etc. Quando o povo se convence de que pode mudar sua própria realidade social e de que não está mais isolado e sem poder, começa a participar dos diálogos, primeiro oralmente, depois por escrito. O



discurso oral é tão importante na alfabetização de adultos que dele depende o êxito ou o fracasso do processo.

A teoria da escrita de Vygotsky contém uma descrição dos processos internos que caracterizam a produção das palavras escritas. Diz ele que a fonte mental de recursos da escrita é o “discurso interno”, que evolui a partir do discurso egocentrado da criança.

Vygotsky reconhece que, em todos os discursos humanos, o indivíduo muda e desenvolve o discurso interno com a idade e a experiência. A linguagem é tão extraordinariamente importante na sofisticação cognitiva crescente das crianças quanto no aumento de sua afetividade social, pois a linguagem é o meio pelo qual a criança e os adultos sistematizam suas percepções.

Através das palavras, os seres humanos formulam generalizações, abstrações e outras formas do pensar. Assim, as palavras contidas na frase “a frágil ponte sobre a qual nossos pensamentos devem viajar” são determinadas social e historicamente e, em consequência, formadas, limitadas ou expandidas através da experiência individual e coletiva.

Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspec-

tos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem. Com respeito à transformação do discurso interno em discurso escrito, as propostas de ambos podem ser poderosas ferramentas não apenas em programas básicos de alfabetização, mas também na programação de habilidades de escrita mais avançadas.

Em épocas e lugares diferentes, ambos perceberam a necessidade de associar a **conquista da palavra à conquista da história**.

A idéia de aprender com a própria prática encontra-se também em Anton Semiónovitch Makarenko, cuja experiência educativa se desenvolveu nas décadas de 20 e 30, com a direção de instituições educacionais “corretivas”, a primeira delas, a Colônia Górkki, destinada a crianças e jovens abandonados. A humildade, a simplicidade e o otimismo são também características comuns aos dois educadores.

Existe ainda relação entre as teorias de Paulo Freire e as de Pistrak, com sua idéia de auto-organização das crianças na escola e a idéia do engajamento e da análise social e política da realidade como conteúdo escolar. A idéia de Pistrak da participação dos estudantes na “assembleia geral” é bem próxima da idéia desenvolvida mais tarde por Paulo Freire em relação à participação dos educandos no círculo de cultura.

MOACIR GADOTTI é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, livre-docente pela UNICAMP, Professor de Filosofia da Educação na USP. Autor, entre vários títulos sobre educação, de **CONVITE À LEITURA DE PAULO FREIRE**, publicada pela Editora Scipione na série MESTRES DA EDUCAÇÃO – Pensamento e ação no magistério.