

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA

MÉTODO PAULO FREIRE

**Princípios e Práticas de uma Concepção
Popular de Educação**

**Dissertação apresentada à Comissão
Julgadora da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo, como
exigência parcial para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação
(Filosofia da Educação) sob a
orientação do Prof. Dr. Moacir Gadotti**

FE-USP

São Paulo - 1999

COMISSÃO JULGADORA

RESUMO

Esta dissertação objetiva explicitar a contribuição de Paulo Freire à Educação de Jovens e Adultos através da análise dos princípios do chamado “Método Paulo Freire” e de suas práticas no contexto de uma concepção popular de educação.

Depois de apresentar as principais características do método são enfocados alguns dos pressupostos do pensamento de Paulo Freire a partir das influências recebidas por ele ao longo de sua trajetória. Analisando a repercussão do Método e a influência de Paulo Freire no processo de alfabetização no Brasil, são apresentadas diferentes concepções pedagógicas contemporâneas com o objetivo de relacionar o pensamento de Freire ao de outros educadores deste século. Paulo Freire contribuiu para a criação de uma pedagogia que privilegia o desenvolvimento da consciência crítica e estabelece uma nova relação entre professor-aluno colocando as bases de uma pedagogia crítica e libertadora, tratando o analfabetismo como problema social, que só será resolvido com um profundo processo de mobilização social.

A presente dissertação analisa a experiência de Paulo Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1991) como Secretário da Educação onde ele ampliou os cursos de Educação de Jovens e Adultos, principalmente com a criação do MOVA-SP. O Método Paulo Freire tem um caráter essencialmente humanista, em oposição às práticas domesticadoras. Muito mais que uma seqüência de passos metodológicos, ele deu consistência a uma nova concepção de educação, a educação popular, na prática e na história das idéias pedagógicas.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to explain Paulo Freire's contribution in literacy of youths and adults education founded in the analysis of the principles and practices of the so-called "Paulo Freire Method" in the context of a popular conception of education.

After the presentation of the main characteristics of the Paulo Freire's method, some presuppositions of Paulo Freire's thought are focused, from the influences that he got from his life experiences. Analysing the repercussion of the Method and the Paulo Freire's influence in the literacy process in Brazil, different pedagogical conceptions are presented, with the objective to establish a relation of Freire's thought and other educators of this century. Paulo Freire contributed with the creation of a pedagogy that has the main objective to develop the critical conscientiousness and established a new relation between the teacher and the student creating this way a basis for the development of a critical and liberating pedagogy, observing the illiterate people as a social.

This dissertation talk about Freire's experience as the Education Secretariat in the São Paulo administration from 1989 to 1991. This experience contributed very much for the creation of the youths and Adults education, above all with the creation of the MOVA plan. The character essentially human of Paulo Freire's Method is in contrast with the strict educational practices. More than a sequence of methodological steps, he gave consistence to a new conception of education, the popular education, in practice and in the history of the pedagogical ideas.

A Henrique Souza (in memorian) e Erotildes Couto,
meus queridos pais que me iniciaram na arte de amar o outro,
a Juvenal, meu companheiro de todos
os momentos e cúmplice de um grande amor
à Luciana e Leandro, meus filhos, que me
permitiram viver a plenitude do amor,
à Beatriz, minha netinha, com quem eu reaprendi a amar,
reaprendi a viver, e me reiniciei na arte de amar o outro,
a todos os outros que se permitiram ser por mim amados,
a Paulo Freire que me inspirou a declarar este amor
e a fazer dele um instrumento de luta por um mundo melhor.

PAULO FREIRE

*No cheiro da terra, a inspiração
Graveto na mão
Lousa no chão*

*Palavras, rabiscos, desenhos, figuras,
anseios, procuras, leituras, leituras...*

*Um mundo a ser transformado
Um ideal a ser sonhado
Uma utopia a ser alcançada
Um menino, um moleque, um aprendiz,
mais nada...*

*Homem que o tempo moldou,
que a vida esculpiu,
que o amor fermentou,
que a paixão consentiu*

*Homem-menino, que rabisca o mundo
deixando suas marcas
Que tem na esperança sua maior aliada,
companheira de sonhos...*

*Menino-homem, que pensa o pensar
como quem tece,
como quem fia,
como quem borda...*

*Guerreiro, sereno,
irado, gentil,
doutor, aprendiz
Cidadão planetário
Na fala a doçura,
No olhar, o afeto, a ternura.
Nas mãos, o fazer
Ser que sabe ser*

*Homem-mulher-criança...são todos,
são muitos...são PAULO!*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não poderia ter sido possível sem a colaboração de inúmeras pessoas que, ao longo desta jornada, contribuíram de uma forma ou de outra para a sua realização. No momento em que chego ao final deste percurso, considero um imperativo registrar meu agradecimento a estes amigos e amigas, companheiros e companheiras que dividiram comigo as angústias e os prazeres vividos durante esta trajetória.

Começo meus agradecimentos pelo amigo Luiz Carlos Novais, coordenador pedagógico da escola onde eu lecionava que, reconhecendo aspectos relevantes do trabalho que eu desenvolvia, convenceu-me a sistematizar minha prática, e que, diante de minha resistência fez ele mesmo, por procuração, a minha inscrição para seleção no programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Mas penso que seria muito difícil esta caminhada não fosse a orientação precisa e carinhosa de Moacir Gadotti, sempre atento, intervindo nos momentos certos, com amorosidade e competência, com a atitude dialógica própria de um educador comprometido com princípios freireanos. Agradeço a ele pela oportunidade de poder conhecer e conviver com Paulo Freire por quase dois anos e por conviver com educadores e educadoras que assim como ele possuem as características dos verdadeiros sábios: a humildade, a sabedoria, a simplicidade, a coerência e a visão de futuro. Educadoras e educadores como José Eustáquio Romão, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Cruz Prado, Azril Bacal, Fausto Telleri, Walter Esteves Garcia, Vera Barreto, José Carlos Barreto, Carlos Rodrigues Brandão, Rubem Alves e outros tantos também tão especiais. A todos eles, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos amigos e amigas do Instituto Paulo Freire, em especial ao companheiro de lutas e alegrias, Paulo Roberto Padilha, que ajudou a colocar em forma de projeto a minha práxis pedagógica e sempre acompanhou de perto o desenvolvimento deste trabalho. Da mesma forma, agradeço à Ângela

Antunes, pelos desafios, pelo carinho e incentivo e, acima de tudo, pelo seu exemplo de dedicação e comprometimento com a construção de uma sociedade mais humana, através da humanização das relações e dos processos educativos. Agradeço à Ana Maria do Vale Gomes, grande companheira, com quem muito aprendi, à Valdete Argentino Melo pela atenção e colaboração em todos os momentos, à Maria Lucinete de Carvalho Silva pela presteza e disposição em colaborar, à Tereza das Dores Fernandes de Castro e Eliana de Oliveira, com quem dividi com muita satisfação os espaços dos Arquivos Paulo Freire. A Lutgardes Costa Freire agradeço pelo carinho que sempre me dispensou. Agradeço aos professores e professoras do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do IPF, em especial aos colegas João Raimundo Alves dos Santos e Maria José Vale Ferreira, que tanto me auxiliaram com sugestões, bibliografias e com sua vasta experiência na coordenação do MOVA-SP e a Luiz Marine José do Nascimento, Eliseu Muniz dos Santos, Lúcia Helena Couto, Débora Cristina Goulart, Luiz Carlos de Oliveira, Alice Akemi Yamasaki, Gustavo Cherubine, Maria Leila Alves, Margarita Victória Gomez, Adriano Nogueira, Antonio João Mânfió, Maurício Franklin, Bianco Zalmora Garcia, Reinaldo Matias Fleuri pela agradável companhia nas inúmeras jornadas empreitadas.

Agradeço aos professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Moacir Gadotti, Maria Alice Vieira, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Heloísa Dupas Penteado e Mariazinha Fusari (in memoriam) com quem tive o prazer de aprender a aprender, e também ao professor João Teodoro D'olím Marotti pela compreensão e pelo carinho com que sempre me tratou. Estendo meus agradecimentos ao professor Celso de Rui Beisiegel e à professora Stela Conceição Bertholo Piconez pelas valiosas contribuições por ocasião de meu exame de qualificação. E não poderia deixar de agradecer aos funcionários e funcionárias da Secretaria de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela organização, competência e pelo atendimento sempre carinhoso.

Durante esses três anos de muito ler, pesquisar, escrever, apagar, rescrever, distanciar-se do que escrevi, reler, refazer, chorar, enfim durante esse

longo processo de construção, muitas vezes nos isolamos daqueles que mais amamos. No entanto, a compreensão destes entes queridos nos alimenta, nos refaz e por isso eu agradeço a meu companheiro Juvenal, a minha mãe Erotildes, à minha irmã Suemi, aos meus filhos Leandro e Luciana, à minha doce Beatriz e à Célia, minha colaboradora. Agradeço por entenderem minha aflição, por se ausentarem da casa para que eu pudesse estudar, por falarem baixinho para não me atrapalhar, por assumirem tarefas em meu lugar, por me amarem tanto e apostarem em mim.

Quero também registrar o meu agradecimento aos professores e professoras, alunos e alunas, funcionários em geral e equipe técnica e administrativa da EMEF Dr. Pedro Aleixo pela amizade e solidariedade.

Cabe também um agradecimento especial aos educadores do MOVA Ribeirão Pires que colaboraram com esta pesquisa de forma carinhosa e prestativa.

Para finalizar, agradeço à FAPESP – Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo – pela bolsa de estudos que permitiu a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo 1º - O Método Paulo Freire	25
1.1-A gênese do Método Paulo Freire	27
1.2- A alfabetização de adultos no contexto brasileiro e no contexto cubano	34
1.3-Pressupostos do Método	41
1.4-Momentos e Fases do Método Paulo Freire.....	47
Capítulo 2º-Principais fontes do pensamento de Paulo Freire	54
Capítulo 3º-Repercussões e ressonâncias do Método Paulo Freire	65
3.1- Paulo Freire no contexto das concepções pedagógicas contemporâneas	68
3.2- As características construtivistas presentes no Método Paulo Freire	75
Capítulo 4º- Práticas recentes do Método Paulo Freire	87
4.1 - O Programa MOVA-SP	88
4.2 – O Programa EDA	92
4.3 – O Programa de alfabetização do funcionalismo municipal....	95
4.4 – O Projeto “Turmas especiais de habilitação”. para o magistério”	96
4.5 – A presença de Paulo Freire hoje.....	114
Conclusão:	124

Bibliografia geral	129
Bibliografia sobre o Método Paulo Freire	133
Bibliografia da e sobre a gestão Paulo Freire (1989-1992)	135
Anexo 1 - Gravuras de Francisco Brenand e comentários de Paulo Freire (1963).....	140

“El Método de Alfabetización de Adultos del Profr. Freire, no representa sino la fase inicial de un largo proceso dentro de un Sistema de Educación” (BRANDÃO, 1977:28)

INTRODUÇÃO

Qualquer pessoa que se lance à apaixonante tarefa de alfabetizar passa necessariamente pelo momento da escolha do método como um dos elementos curriculares que pode favorecer a aprendizagem. Essa escolha obedece a diferentes situações mas observa-se que ela nunca é isenta de intenções. A neutralidade na opção pelo método é uma falácia. Cada método traz em si uma alta carga de ideologia que encontra ressonância nas idéias e ideais de cada educador. Como educadora na Rede Pública Municipal há vinte anos tive que fazer as minhas escolhas e as fiz sempre movida pelo grande desejo de promover uma aprendizagem crítica e libertadora. Pouco conhecendo da teoria que o sustentava trabalhei com o Método Paulo Freire em diferentes épocas e situações, alcançando sempre resultados práticos e satisfatórios.

Apesar da satisfação obtida através dessas experiências foi possível constatar que só isso não era suficiente para que eu pudesse desenvolver a contento minha prática docente. Fazia-se necessário uma reflexão mais sistematizada que levasse à superação do limite que a ação educativa, dissociada de uma abordagem teórica, acabava denunciando.

Considerando a utilização do Método Paulo Freire no trabalho de alfabetização que eu desenvolvia, a exigência da superação da **dicotomia entre teoria e prática** me levou a refletir sobre os princípios, pressupostos e práticas do Método Paulo Freire. Percebi que essa reflexão certamente suscitava outros questionamentos e uma multiplicidade de novas ações e de novas reflexões. Assim defini o objeto de pesquisa.

Foram localizadas diversas pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, que abordam questões relativas ao Método Paulo Freire e também sobre sua vida e obra. Algumas dessas pesquisas contribuíram para o trabalho que realizamos, oferecendo contrapontos significativos que subsidiaram e mesmo confrontaram-se aos elementos levantados.

Dentre as pesquisas localizadas, podemos citar, a dissertação de mestrado realizada por Maria Inês Afonso Barbosa, intitulada *O método de educação política de adultos em Paulo Freire*. Nesta obra, a autora faz uma abordagem sistêmica do método de educação de adultos (pedagogia freireana)

sob o ponto de vista da hegemonia ideológico-política. Discorre sobre vários aspectos tais como: a cultura como instrumento de organização, o educador e sua função pedagógico-política e a educação e a consciência crítica e a consciência política (BARBOSA, 1982).

Outro trabalho é o estudo do sistema Paulo Freire e de sua aplicabilidade na alfabetização e educação de adultos através do CRPE - Centro Regional de Pesquisas Educacionais no município de Ubatuba a partir de 1964 por universitários da Operação Ubatuba. Trata-se de um estudo com o título *A educação de adultos no Estado de São Paulo*, realizada por Celso de Rui Beisiegel em 1972 (BEISIEGEL, 1972). Destacamos ainda a dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas por Sérgio Amâncio Cruz, com o título *A Pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas* (CRUZ, 1987).

Podemos citar também a obra de John Jefferson De Witt intitulada: *An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psycho-social andragogy of development*, tese de doutoramento pela School of Education, Boston University, 1971, que se constitui em um dos primeiros trabalhos de tese sobre Paulo Freire escrito nos E.U.A, e busca analisar o seu sistema de alfabetização de adultos a partir do contexto em que foi elaborado e mostrar a aplicação do mesmo em comunidades marginalizadas da América Latina e dos E.U.A, tomando, para isso, quatro enfoques do pensamento de Freire: o homem, a natureza, a história, e a cultura. Conclui que o objetivo do processo de conscientização, como marco normativo e reeducador, são as transformações sociais. Sugere que a prática desta proposta educacional, por parte de andragogos e educadores, em geral, implica, inicialmente, em sua visão crítica da realidade (DE WITT, 1971). Ainda nesta mesma universidade foi defendida uma outra tese de doutoramento por Maryllen C. Harmon que faz uma análise da filosofia educacional de Freire ressaltando os principais pontos de sua aplicação à realidade norte-americana. Conclui que a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. Daí a urgência de

uma educação capaz de despertar a consciência crítica para que ela possa se inserir nessa luta (HARMON, 1975).

A tese de doutoramento de Marsh (1978), intitulada: *An evaluation study of the philosophical justification of Paulo Freire's dialogic pedagogy and its potencial use in formal schooling* defendida na Faculty of Education, Memphis State University também pode ser citada como um importante trabalho nessa linha pois se concentra em torno de dois objetivos principais: analisar a fundamentação psico-filosófica utilizada por Freire em sua proposta de uma ação educativa dialógica; testar a sua aplicabilidade em escolas públicas de 1º e 2º graus do estado de Tennessee, E.U.A, concluindo que essa proposta educacional está em perfeita sintonia com os princípios psico-filosóficos utilizados por Freire salientando que o ambiente escolar, o planejamento curricular e a formação do educador são fatores indispensáveis à aquisição da consciência crítica dos educandos.

Ainda com o enfoque do Método criado por Freire podemos citar a obra de Bernardina Nogueira Icaza, intitulada: *El método psico-social de Paulo Freire para la educación de adultos*, como instrumento de cambio sociocultural, dissertação de mestrado pela Santiago, Universidad Católica de Chile, 1969 que tem como objetivo principal a utilização do método psicossocial de Paulo Freire na área de alfabetização e conscientização de adultos em zonas rurais do Chile. Para a autora, o método em si é um instrumento extremamente eficaz no sentido de provocar radicais transformações sociais e culturais por parte de camponeses massacrados por um sistema econômico que procura mantê-los afastados das principais esferas de decisões políticas e sociais (NOGUEIRA, 1969).

Além dessas teses podemos ainda encontrar importante contribuição nos livros de Maria Helena Souza Patto, *Psicologia escolar*. São Paulo, 1982, e o livro: *Psicologia e ideologia*. São Paulo, (1984), que analisam conceitos como o de educação bancária e educação libertadora e refletem sobre o Método Paulo Freire de alfabetização vendo-o não como simples técnica mecânica de ensino

de escrita e leitura mas como um processo de formação da consciência crítica do educando.

Com base na reflexão e estudo dos pensamentos desses e outros autores busco vivenciar uma *meta-aprendizagem*, ou seja, através da fundamentação teórica sobre o método, enriquecer a minha prática na utilização do mesmo pois, compreendendo melhor os pressupostos e princípios que o sustentam e analisando as suas práticas, os resultados do processo de alfabetização poderão ser melhores. Para isso se faz necessário um mergulho na gênese do Método Paulo Freire, numa abordagem histórica, social e filosófica.

Delimitando o **objeto de estudo** da pesquisa cujo tema enfoca o Método Paulo Freire e considerando que Freire nega a tecno-burocracia na prática educativa e apresenta a alfabetização como ato criador, em oposição às idéias tecnicistas, analisamos os fundamentos e as práticas de seu método que possibilitam uma educação onde o indivíduo seja autônomo para dizer o seu próprio discurso ao invés de ser a sombra do outro.

Portanto, o problema a ser resolvido a partir desta pesquisa, consiste na explicitação dos fundamentos que dão sustentação às práticas do Método Paulo Freire e na determinação da importância de o educador, conhecer tais pressupostos e em que medida tal conhecimento poderá auxiliá-lo na compreensão do pensamento de Paulo Freire para a aplicação do método freireano em sua ação educativa.

A relevância social e educativa desta pesquisa consiste na possibilidade de interação com outros educadores, que buscam no diálogo com diferentes interlocutores a superação de seus limites, a ampliação dos seus horizontes e o prazer de aprender e de produzir novos conhecimentos.

Neste final de milênio vivemos numa sociedade globalizada, altamente tecnológica que aponta para sucessivas mudanças e 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 agravada pelo

analfabetismo, procura na reflexão e análise da metodologia 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 uma vez que propõe um educador autônomo, capaz de refletir criticamente e uma educação igualmente libertadora e crítica.

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.

Com o respaldo e a partir das reflexões desenvolvidas pelos diferentes autores, conforme acima enumerei, considero este trabalho relevante também como um instrumento crítico para o desenvolvimento de uma educação voltada para as camadas populares com vistas a uma sociedade justa e equânime em termos sociais, políticos, econômicos e educacionais.

Com esta pesquisa, penso poder contribuir qualitativamente para o avanço no conhecimento sobre a aplicação do Método Paulo Freire sem dissociar teoria e prática, contrapondo ao senso comum, o conhecimento produzido a partir desta dissertação.

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Com um conjunto de idéias pautado na **concepção de educação popular** ele contribuiu para a consolidação de um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea quando destacou o seu compromisso com os oprimidos, com os excluídos do sistema elitista. 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 são, e continuarão sendo, marco na pedagogia nacional e internacional.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é a aquisição da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, 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 permeia a obra de Freire, serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam que é 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 que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica.

Este estudo 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, explicitar sua atualidade e acima de tudo, seu caráter sócio-construtivista.

Para desenvolver esta pesquisa, observamos, segundo palavras de Luna:

o referencial teórico de um pesquisador é o filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. As decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se aplica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele (LUNA, In: FAZENDA, 1994:32).

Com base em tais palavras e considerando também as palavras de Carlos Alberto Torres:

a proposta global de Freire transcende a crítica de formas educativas atuais e desenvolve-se virtualmente transformando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento e que (...) as afirmações básicas do trabalho de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade (TORRES, In: GADOTTI, 1996:126).

concluimos que o **referencial teórico** a ser utilizado nesta dissertação possui um caráter amplo, que explicaremos a seguir.

Renomados intelectuais e cientistas já estudaram e pesquisaram a obra de Freire. Esses estudos, realizados por pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento acabam por orientar e sugerir que esta pesquisa parta também de diferentes referenciais teóricos para estudar a obra de Paulo Freire. O quadro teórico de que me vali baseou-se especificamente nos aspectos das obras e autores que forem complementares às obras de Freire

Autores contemporâneos que já estudaram profundamente a obra freireana, como Celso de Rui Beisiegel e o seu estudo sobre o despertar da consciência crítica e seu efeito para as transformações sociais, foram fundamentais à nossa pesquisa. Admardo Serafim de Oliveira dá sua contribuição a partir da sua abordagem à filosofia do diálogo na pedagogia de Paulo Freire que, segundo ele, segue algumas das linhas-metras da fenomenologia, especialmente a de Husserl.

Moacir Gadotti em seu amplo estudo e catalogação biográfica e bibliográfica sobre vida e obra de Paulo Freire e em suas reflexões sobre a **Concepção Dialética da Educação** e em seu livro *Pedagogia da Práxis*, se configura também num importante referencial teórico, inclusive *in presentia*. Carlos Alberto Torres, que investigou sobre a relação entre o pensamento de Hegel, expresso em *A fenomenologia do espírito* e a filosofia educacional subjacente à obra de Paulo Freire, também forneceu o embasamento de que necessitamos para formar, enfim, um referencial teórico consistente para a pesquisa em questão. Considero todos os autores citados (e suas respectivas obras) importantes referenciais para o desenvolvimento específico da pesquisa que trata dos Pressupostos e Princípios do Método Paulo Freire.

Ao refletir sobre que tipo de pesquisa foi desenvolvida, que métodos e técnicas foram utilizados para atender o necessário rigor científico de um trabalho desta natureza, para operacionalizar a investigação que se processou, no sentido de contribuir como anteriormente prevemos, cabe buscar efetivamente os caminhos a serem trilhados. Para tanto, os melhores

instrumentos que auxiliem na superação da dicotomia teoria e prática foram a seguir definidos, uma vez que buscamos seguir uma trilha praxiológica, isto é, caminhos que possam auxiliar a pesquisadora, leitoras e leitores deste trabalho, a desenvolver suas práticas, “atravessadas por uma forma de intenção reflexiva” (SEVERINO, 1992:28).

Este estudo foi realizado com base nos princípios da pesquisa **crítico-dialética**. Isso significa que assumimos o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade pois esta abordagem metodológica tem, segundo Gamboa, uma

postura marcadamente crítica (e) expressa a pretensão de desvendar, mais que o ‘conflito das interpretações’, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica desvendando suas possibilidades de mudança (SILVIO GAMBOA In: FAZENDA, 1994:97).

Ainda com o objetivo de ressaltar a importância desse tipo de metodologia, transcrevo a seguir as palavras de Pedro Demo:

(...) a ciência é a busca absoluta de aproximação da verdade. Uma ciência acabada destruiria a concepção de processo científico e perderia a noção de utopia da verdade. Talvez seja a dialética a postura metodológica mais congruente com esta visão de mundo e da ciência. Ela não pode, porém, ficar apenas na banalidade da negação e da problematização, porque é preciso reconhecer que criticar é tão importante quanto ser criticado (DEMO, 1973:57).

Com base nas concepções metodológicas acima citadas o tema central foi dividido em sub-temas que serão apresentados em quatro capítulos.

No capítulo primeiro apresentamos uma reflexão sobre o que é o Método Paulo Freire, abordando seus aspectos filosóficos, culturais e histórico-sociais, bem como o estudo da concepção filosófica que corporifica o método.

No segundo capítulo apresentamos alguns pressupostos do pensamento de Paulo Freire a partir das influências recebidas por ele ao longo de sua trajetória. Paulo Freire no exílio recebeu uma forte influência, de um lado, das idéias de Mounier e Hegel, e, de outro, de Marx, Gramsci e de Karel Kosik.

No terceiro capítulo analisamos a repercussão do Método. Nesse capítulo tratamos da influência de Paulo Freire no processo de alfabetização no Brasil, estabelecendo relações entre analfabetismo e pobreza. Ainda neste capítulo cabe a análise das diferentes concepções pedagógicas contemporâneas com o objetivo de relacionar o pensamento de Freire ao de outros educadores deste século. Vários educadores são abordados, na tentativa de estabelecer paralelos e promover um debate entre as concepções pedagógicas e as repercussões dessas concepções na formação do pensamento pedagógico contemporâneo.

Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido estudos no campo da Psicogênese da Língua Escrita, não podemos deixar de observar características do Construtivismo e do Sócio-Interacionismo na sua obra. Essas características são neste capítulo analisadas.

No quarto capítulo falamos sobre a contribuição de Paulo Freire no processo de alfabetização. Sabemos que Freire não desenvolveu 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, tratando o analfabetismo como problema social, que só será resolvido com um profundo processo de mobilização social.

Ainda no quarto capítulo, a experiência de Paulo Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo será alvo de registro, pois o seu trabalho como Secretário da Educação (1989 a 1991) contribuiu, em muito, para a ampliação dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, principalmente com a criação do MOVA-SP que em parcerias com entidades não governamentais procurou minimizar a alta taxa de analfabetismo existente no município de São Paulo.

Como conclusão, analisamos o caráter essencialmente humanístico do Método Paulo Freire em oposição às práticas domesticadoras. Muito mais que uma seqüência de passos metodológicos, o Método em questão inaugurou uma nova concepção de educação: **a educação popular** que segundo Brandão

representa a fase inicial de um amplo processo dentro de um Sistema de Educação.

Quando analisamos as categorias fundantes desse “paradigma teórico” (educação popular) percebemos as semelhanças existentes entre essas categorias e as propostas de Freire. Não poderia ser diferente, uma vez que ambas estão amalgamadas formando um todo completo. Como ilustração vamos nos remeter a Gadotti e Torres:

(...) algumas das instituições originais da educação popular: a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbítrio cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição de vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo. Enfim, o grande número de noções que fundam a educação popular como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária, e a educação como razão instrumental nos indicam que nosso otimismo não é infundado (GADOTTI & TORRES, 1994:9).

A relevância deste estudo está em tentar buscar os pressupostos, princípios e práticas do Método Paulo Freire numa concepção popular de educação, a fim de justificar a sua atualidade e validade enquanto método que, segundo seu criador, é método de aprender e não método de ensinar.

Capítulo 1

O MÉTODO PAULO FREIRE

Existem diversos e conhecidos trabalhos sobre o Método Paulo Freire. Buscaremos entender aqui quais são os princípios e práticas deste Método já que o próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma **Teoria do Conhecimento** do que de uma **metodologia de ensino**, muito mais um **método de aprender** que um **método de ensinar**.

Dentre os mais expressivos autores que tratam do assunto destacamos: Lauro de Oliveira Lima, Carlos Rodrigues Brandão, Celso de Rui Beisiegel, J. Simões Jorge e Silvia Maria Manfredi.

Lauro de Oliveira Lima, um dos primeiros sistematizadores do Método Paulo Freire relata em seu livro *Tecnologia, Educação e Democracia* (1965) a experiência do Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos em Brasília, D.F. pela Campanha de Mobilização dos Estudantes Secundários para a Erradicação do Analfabetismo. Em seu Anexo 1: *Método Paulo Freire; processo de aceleração da alfabetização de adultos* ele faz uma exposição sistemática sobre a aplicação desse Sistema de alfabetização.

Carlos Rodrigues Brandão, um dos grandes estudiosos da obra de Freire, notabilizou-se por meio do livro *O que é Método Paulo Freire*, estudo pormenorizado da aplicabilidade do Sistema Paulo Freire de alfabetização. Nesse trabalho ele retoma as idéias publicadas no *Cuadernos del CREFAL n° 3* com o título *El Método Paulo Freire para La Alfabetización de Adultos* publicado no México em 1977. Muitas outras obras foram produzidas pelo autor, situando-o como um dos maiores pesquisadores do pensamento freiriano.

Celso de Rui Beisiegel, autor de uma das mais importantes obras sobre Freire, *Política e educação popular – A Teoria e a Prática de Paulo Freire no*

Brasil é reconhecido como um dos maiores conhecedores do pensamento e obra de Freire. Além deste expressivo trabalho, escreveu também o livro *Estado e Educação Popular* - um estudo macrossociológico das origens e vicissitudes da educação de adultos na sociedade brasileira - importante contribuição para o conhecimento e avaliação das relações entre Estado e educação popular.

J. Simões Jorge, também estudioso de Freire, publicou entre outras obras: *A ideologia de Paulo Freire (1979)* obra que descreve a gênese do pensamento freiriano, a dimensão dialética de sua proposta de educação e a teoria da consciência e seus diferentes níveis; *Perspectivas de uma metodologia antropológica de libertação em Paulo Freire, (1977)* estudo que parte do princípio de que em Freire “a liberdade é a vocação natural de todo ser humano” (p. 9). Essa liberdade, entretanto, lhe é negada pelas diferentes e múltiplas formas de opressão. Para vencer a luta contra a opressão a única alternativa viável, segundo o autor, se encontra na filosofia do diálogo de Freire, pois somente por meio dela o indivíduo chega à autêntica libertação; *Sem ódio nem violência: a perspectiva da liberdade segundo Paulo Freire, (1981)* discute dois componentes básicos do pensamento educacional de Freire, o diálogo e a libertação, como pontos centrais de seu humanismo; Em *Educação crítica e seu método, (1979)*, o autor analisa a educação proposta por Freire como processo sociopolítico para a libertação; *Libertação, uma alienação? A metodologia antropológica de Paulo Freire, (1979)* obra que ressalta o conceito de ser humano no pensamento de Freire e afirma que a sua vocação ontológica é a libertação em relação às forças opressoras que visam à sua alienação.

Silvia Maria Manfredi também deu a sua contribuição enquanto pesquisadora do pensamento freiriano. Dentre suas publicações sobre o assunto podemos destacar o livro *Uma interpretação sociológica do Programa Nacional de Alfabetização instituído pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964*. Estudo sobre o Programa Nacional de Alfabetização que culminou na implantação do Método Paulo Freire numa campanha nacional de alfabetização

de adultos. O trabalho ainda estuda a proposta educacional elaborada por Freire e uma análise histórico-cultural do contexto sóciopolítico da época.

A expressão “Método Paulo Freire” foi utilizada nestes estudos como metodologia resultante de um contexto sóciopolítico situado num momento histórico. Nós a utilizaremos numa compreensão abrangente, pois Paulo Freire tem sido conhecido no mundo principalmente pelo Método.

A história pedagógica do Brasil e da América Latina foi marcada pela presença transformadora de Paulo Freire. Não seria exagero imaginar a linha do tempo da pedagogia latino americana dividida em dois grandes momentos: antes de Freire e depois de Freire. Um dos primeiros incentivadores da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea que propunha romper com a educação feita para as elites. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra são, e continuarão sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar para superar a opressão e desigualdades entendendo que um dos fatores determinantes para isso é o desenvolvimento da consciência crítica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios ético-metodológicos.

Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra servem como inspiração para educadores que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Desejo presente em educadores do mundo inteiro razão pela qual Paulo Freire tornou-se um dos educadores mais lidos do planeta.

Sua teoria do conhecimento tem sido recriada ao longo do tempo e as teses que surgem a partir dela apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

1- A gênese do Método Paulo Freire

Passados mais de 40 anos da primeira experiência com a aplicação do Método Paulo Freire, aumenta cada vez mais o número de educadores que buscam, no método, a ‘fórmula’ ideal para alfabetizar adultos e crianças. Quando se fala de experiências de sucesso no campo da alfabetização de adultos, o método Paulo Freire é, sem dúvida, a referência mais respeitável. No entanto, há muita dúvida e equívocos na compreensão do Método. Muitos acreditam tratar-se de algo utópico e não condizente com os dias atuais, outros reconhecem sua eficácia, mas não sabem exatamente como desenvolvê-lo. Conhecer sua gênese e trajetória é o primeiro passo para descobrir como utilizar a metodologia freiriana nas diferentes áreas do conhecimento.

O que hoje conhecemos como “Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos” surgiu com o trabalho realizado por Freire na década de 60. Afonso Celso Scocuglia registra (1998), com a ajuda de Moacir de Góes, uma cronologia específica das principais entidades e experimentações relativas ao “Sistema Paulo Freire”. Já nessa época se reconhecia a necessidade de ampliar o conceito de “Método” e para isso foi utilizada a expressão “Sistema” que compreendia não só a metodologia, mas um sistema integrado em que a teoria e a prática, a filosofia e a técnica estejam articuladas formando um só conceito ao invés de momentos estanques.

Segundo Scocuglia as principais ações desenvolvidas por Freire naquele período foram:

- Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife;
- Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (SEC) - equipe interdisciplinar trabalha a fundamentação do “sistema” proposto por Freire, também em Recife;

- Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) primeiro em João Pessoa e depois no estado;
- União Estadual dos Estudantes de Pernambuco e Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Recife (financiado pelo MEC), em Recife;
- Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (financiada pela Prefeitura de Natal), em Natal (RN); em Angicos (financiada pela Aliança para o Progresso, pelo convênio USAID/SUDENE) e em Osasco (SP) (SCOCUGLIA, 1998, p. 31).

De todas estas experiências merece destaque o trabalho realizado na Paraíba, pois comprova o caráter popular do sistema de educação proposto por Freire, subjacente ao Método. Essa experiência foi assim relatada por Scocuglia:

Na historiografia das práticas e das reflexões em torno das propostas de Paulo Freire para a alfabetização de adultos, no início dos anos sessenta, ganhou destaque a experiência de Angicos, Rio Grande do Norte, realizada em 1963. Ocorre que um ano antes, na Paraíba, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) Já trabalhava com o chamado “Método Paulo Freire”. A campanha paraibana foi iniciada logo após as primeiras experimentações de Freire no Poço da Panela, em Recife. Durante vários meses de 1962 os líderes da CEPLAR fizeram cursos com a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR), especialmente com Jarbas Maciel e com o próprio Freire. Paralelamente, os “círculos de cultura” instalados em João Pessoa serviram de campo de observação da aplicação do “Método”, com a presença constante do seu propositor e, inclusive, do sociólogo Pierre Furter. Nesse processo de intercâmbio, houve a constatação (na prática) da equipe paraibana de que as “quarenta horas” previstas no processo alfabetizador eram insatisfatórias e pediam complemento (pós-alfabetização). Tal constatação fez com que a CEPLAR elaborasse um livro-complemento (chamado “Força e Trabalho”) para uma educação primária rápida (dois anos). A partir de agosto de 1963, a CEPLAR, além de consolidar-se em Campina Grande, se expandiu na direção das cidades, vilas, sítios e povoados marcados por intensos conflitos entre as Ligas Camponesas e os

proprietários rurais paraibanos. No final de 1963, início de 1964, a CEPLAR trabalhava com 135 “círculos de cultura” e, aproximadamente, 4000 alfabetizando. No advento do golpe militar de abril de 1964, a CEPLAR foi invadida/extinta por comandos do Exército, seus documentos e materiais didáticos diversos foram apreendidos como “provas da subversão”, seus principais dirigentes presos e, entre 1964 e 1969, submetidos a um Inquérito policial Militar (IPM) no IV Exército em Recife. Das seis mil páginas relativas ao IPM da Paraíba, hoje arquivadas (“Autos-fidos nº 151/69”) no Superior Tribunal Militar em Brasília, e das dezenas de depoimentos orais colhidos de seus integrantes, reconstituímos a história da CEPLAR. Essa história resgata um elo ainda desconhecido da construção inicial do que, posteriormente, foi amplamente disseminado como Método Paulo Freire” (SCOCUGLIA, 1998, p. 29).

Como é possível observar pelas palavras de Scocuglia, Angicos não foi a primeira experiência com a utilização do Método Paulo Freire, no entanto foi a que mais o notabilizou. Ela tinha como objetivo a alfabetização de 300 trabalhadores rurais, fato concretizado durante um trabalho de cerca de 40 horas. Cabe aqui um esclarecimento do porquê dessa experiência, bem como dos fatos históricos que a determinaram.

O Brasil vivia, neste período, uma fase de grandes mudanças impulsionadas pelo modelo do nacional-desenvolmentismo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) que tinha como slogan “cinquenta anos em cinco” mostrando a necessidade de busca de um crescimento acelerado, e pelo “nacional-populismo” de João Goulart (1961-1964) que culminou com as reformas de base e o golpe civil militar em abril de 1964 (SCOCUGLIA, 1998, p. 29).

Essa corrida em busca de um rápido crescimento econômico era sustentada por forças internacionais, lideradas pelos Estados Unidos, envolvendo outros países da América Latina. Por sugestão do presidente Juscelino Kubitschek, esses países se aglutinaram em torno da *Aliança para o Progresso* (1958) que objetivava a execução de projetos de desenvolvimento econômico-social em especial de projetos de eliminação do analfabetismo

adulto na América Latina. Ressalta-se tal que objetivo se explicitava, na verdade, para esconder interesses maiores de natureza ideológica e política dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria.

Em 1960, ainda neste espírito de euforia desenvolvimentista, foi assinada a Ata de Bogotá, um acordo entre os países da América Latina e o governo estadunidense, que pedia “medidas de melhoramento social e desenvolvimento econômico e mencionava modernos métodos de instrução maciça para eliminação do analfabetismo” (PELANDRÉ, 1998, p. 27).

O Nordeste se configurava, então, como a região de maior concentração de pobreza em função do processo de colonização que ali se iniciara, instaurando uma economia com base no latifúndio e monocultura e, conseqüentemente, com má distribuição de renda. Somado a esse fatores existiam ainda os problemas climáticos, geográficos, populacionais, econômicos, que contribuíam para gerar uma situação de insatisfação, agravando sobremaneira os conflitos sociais já presentes em todo o país.

Esta situação de desequilíbrio social permitiu aflorar um grande contingente de trabalhadores rurais que se viram, pelos motivos já citados, alijados de toda e qualquer possibilidade de acesso à escola, formando um grande contingente de excluídos da participação social pela condição de analfabetos.

Em 1959, a criação da SUDENE¹ no governo de Juscelino Kubitschek trazia como objetivo “dotar o Nordeste, nos campos e na cidade, de um parque industrial capaz de absorver os seus recursos humanos” (Ibid. p. 28).

Juscelino Kubitschek deixou o governo em 31/01/61, mas assumiu o compromisso junto ao presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, de impedir a expansão do comunismo na América Latina, de priorizar as questões do desenvolvimento nacional e de estimular “moderadamente” os projetos de reforma agrária.

¹ SUDENE: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Órgão de planejamento, coordenação e supervisão de projetos de desenvolvimento econômico-social, mantidos com recursos nacionais e internacionais (Pelandré, 1998, p. 28).

Jânio Quadros, sucessor de Kubitschek, apesar de se submeter às determinações do FMI não manteve relações tão estreitas com o governo dos Estados Unidos adotando uma postura independente com relação à política internacional. Após a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assumiu a Presidência da República, em 07/09/61 propondo um desenvolvimento político nacionalista, menos dependente da influência internacional, buscando apoio junto a empresários, assalariados e à população, de modo geral, na tentativa de fazer um governo popular que, na prática, segundo alguns analistas, tornou-se populista (Ibid., p. 28-29).

Nesse contexto de busca de definição, por parte do governo, de uma política que desse conta de diminuir o custo de vida e a dívida externa e da indignação, por parte da sociedade civil, diante da situação de miséria, de injustiça social e do analfabetismo reinantes, cresce em todo o país, o movimento camponês com o apoio da CNBB e de outras organizações sociais de origem cristã, de esquerda e de outras tendências, e especialmente no Nordeste as ligas de camponeses e, de sindicatos em outras regiões.

As duas principais vertentes ideológicas deste período eram constituídas pelo nacionalismo isebiano e pelo catolicismo radical, movimento dos cristãos engajados no processo de mudança social.

Todo este cenário de desenvolvimento nas mais diferentes áreas gerou o fortalecimento de atividades culturais e políticas possibilitando, neste período, a afirmação dos movimentos estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Juventude Universitária Católica (JUC), na organização dos movimentos populares.

Somado a todos esses fatores, crescia, no Nordeste, a força dos movimentos de esquerda com a dissidência de alguns simpatizantes dos partidos mais conservadores como a UDN - representado pelos coronéis do interior pernambucano - e o PSD - representado pelos usineiros e senhores de engenho. Aluísio Alves é um exemplo dessa dissidência, pois sendo um antigo quadro udenista aliou-se e obteve apoio dos grupos de esquerda (PAIVA, 1980, p. 21).

O momento era propício para reformas, principalmente no campo da educação que apresentava um quadro carente de intervenções de toda natureza, e, em especial, na alfabetização de jovens e adultos.

Concordamos com Silvia Maria Manfredi quando diz:

O sistema proposto pelo educador Paulo Freire, por suas características, permitia a alfabetização em tempo recorde e, principalmente, possibilitava a discussão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos alfabetizandos, satisfazendo simultaneamente às expectativas das organizações estudantis, sindicais e religiosas e líderes políticos. Para os primeiros configurou-se como instrumento de aproximação com as classes trabalhadoras, fossem suas pretensões reformistas ou revolucionárias. Para os segundos, taticamente interessados em ampliar o contingente de eleitores, constituiu-se num método que garantia a alfabetização a curto prazo de um grande número de adultos iletrados, aparecendo como um investimento altamente compensador, já que a manutenção no poder de tais líderes dependia do apoio popular. Esse fato justificaria o total apoio financeiro e institucional concedido por alguns destes líderes, durante o governo de Goulart, aos grupos que vinham atuando em campanhas de alfabetização, mesmo que não houvesse uma convergência de interesses políticos (MANFREDI, 1978, p. 158).

Ainda sobre o contexto da época, segundo Celso de Rui Beisiegel,

Pelas suas características, o “método da alfabetização de adultos” desenvolvido pelo educador Paulo Freire, no Recife, parecia responder às expectativas dos grupos no poder no Governo Federal e aos objetivos fixados para o movimento estudantil na área da educação. O autor “há mais de quinze anos”, vinha acumulando experiências no trato da alfabetização de adultos em áreas urbanas e rurais..., ensaiara métodos, técnicas, processos de comunicação..., recusara procedimentos, jamais admitindo que a “democratização da cultura” correspondesse à simples “vulgarização” da cultura e sempre avesso à idéia de uma doação presente nas relações entre o educador e o educando. A afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de

existência do homem comum era uma constante em suas manifestações. A partir de 1961, no “Centro de Cultura” e no “Círculo de Cultura” do “Movimento de Cultura Popular” do Recife, estas diretrizes começavam a encontrar mecanismos rigorosos de pronta realização na prática educativa (BEISIEGEL, 1974, p. 164-165).

Com recursos oriundos do acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos sobre o Nordeste teve início, em 1963, a “experiência de Angicos”. A cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi escolhida pelo fato de ser a cidade natal do governador eleito e por ter as condições ideais para o desenvolvimento da experiência. Pelas suas condições adversas (sociais, climáticas, econômicas, educacionais, geográficas etc.) seria propícia para abrigar a experiência piloto, pois se ela fosse exitosa em meio à tantas condições contrárias, teria fortes chances de dar certo em qualquer outro lugar do país (PELANDRÉ, 1998, p. 30-33).

Como nos relata muito bem Celso de Rui Beisiegel, em seu livro *Estado e Educação Popular*, a experiência de Angicos, por ter sido amplamente divulgada, contribuiu para que o Método Paulo Freire ficasse conhecido em todo território nacional. Segundo Beisiegel,

Em meados de 1962, o “método Paulo Freire de Alfabetização” entrava em sua fase operacional. Concluídas com êxito as experiências iniciadas no ano anterior, no Movimento de Cultura Popular do Recife, os trabalhos já se estendiam a João Pessoa, no Estado da Paraíba, e despertavam expectativas em outras regiões do país. Uma campanha que vinha sendo realizada pela prefeitura do município de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia a instalação de seus primeiros “círculos de cultura”. Em seguida, em outubro de 1962, o Educador Paulo Freire é procurado por representantes do governo do Rio Grande do Norte e passa a assessorar a organização de uma experiência num município do interior agreste do Estado. Conduzida sob a cobertura de um notável empreendimento publicitário e contando, em seu encerramento, com a presença do próprio presidente da república, a “experiência de Angicos” contribuiu decisivamente na divulgação nacional do novo método. (BEISIEGEL, 1974, p. 169).

Paulo Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos em função do sucesso de experiências anteriores com essa metodologia e pela sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de *problema social* em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época.

Paulo Freire, juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco iniciou o trabalho em Angicos com a formação inicial dos monitores que atuariam como “animadores de debate”². Foram dez dias de palestras com auditórios lotados onde eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial questões relativas ao papel do educador numa sociedade em transformação e a importância das relações entre educador e educando no processo de ensino e aprendizagem.

Paralelo à formação desses monitores, um estudo do universo vocabular dos futuros educandos estava sendo realizado sob a coordenação de Maria José Monteiro, estudante universitária membro da equipe de Paulo Freire. Esse estudo (*in loco*) culminou com o levantamento de quatrocentas palavras das quais foram escolhidas aquelas que comporiam o léxico das quarenta aulas previstas no projeto. A seleção das palavras por Freire e sua esposa Elza, também educadora, se deu em função das dificuldades e facilidades fonéticas, ou seja, o conjunto de palavras deveria conter, em grau crescente, as diferentes composições fonêmicas.

Finalmente, no dia 28 de janeiro de 1963, teve início a primeira aula dessa experiência que viria a ser conhecida no Brasil e no mundo como “As quarenta horas de Angicos”.

A quadragésima aula aconteceu no dia 2 de abril de 1963, com a presença do então Presidente João Goulart que, junto às autoridades, alunos, e à imprensa, comprometeu-se em dar continuidade ao projeto em nível nacional, convidando Paulo Freire para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização.

² Forma como eram conhecidos os alfabetizadores no contexto dos Círculos de cultura.

De acordo com alguns analistas desse contexto, não fosse o golpe militar de 1964 que abortou o movimento no país, talvez estivéssemos hoje vivendo uma outra situação, com certeza menos injusta e excludente.

Hoje, ao avaliarmos as quarenta horas de Angicos percebemos que foi mais do que uma experiência pedagogicamente exitosa. Em um contexto onde imperavam as mais duras condições climáticas além do esquecimento das elites, esta experiência mostrou que seria possível colher muitos frutos, pois aqueles homens e aquelas mulheres estavam agora férteis de idéias, de pensamentos e de palavras...as *suas palavras* e não mais a palavra estéril do outro.

Como veremos a seguir, a instituição do Programa Nacional de Alfabetização com base no Sistema Paulo Freire, em janeiro de 64 teve pouco mais de 80 dias de existência. Os dois textos, o que institui e o que revoga o Programa, trazem as marcas do tempo em sua ortografia. Vejamos:

DECRETO N.º 53.465, DE 21 DE JANEIRO DE 1964

Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.

O PRESIDENTE DE REPÚBLICA, no uso das atribuições constante do artigo 87, inciso I, da Constituição Federal, e, CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem; CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido,

DECRETA:

Art 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do *Sistema Paulo Freire* através do Ministério da Educação e Cultura.
Art 2º Para execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior, o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências necessárias.

Art 3º O Ministério da Educação e Cultura escolherá duas áreas no Território Nacional para início da operação do Programa de que trata o presente Decreto.

Art 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis.

Art 5º São considerados relevantes os serviços prestados à campanha de alfabetização em massa realizada pelo Programa Nacional de Alfabetização.

Art 6º A execução e desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização ficarão a cargo da Comissão Especial de que trata o Artigo 2º.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura expedirá, em tempo oportuno, portarias contendo o regulamento e instruções para funcionamento da Comissão, bem como para desenvolvimento do Programa.

Art 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 21 de janeiro de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

JOÃO GOULART

Júlio Furquim Sambaquy

DECRETO N.º 53.886, DE 14 DE ABRIL DE 1964

Revoga o Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, no exercício do cargo de PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições constantes do art. 87, inciso I, da Constituição Federal e

CONSIDERANDO a necessidade de reestruturar o Planejamento para a eliminação do analfabetismo no país;

CONSIDERANDO ainda que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular idéias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo;

CONSIDERANDO, finalmente, que o Departamento Nacional de Educação é o órgão do Ministério da Educação e Cultura ao qual incumbe, por lei, a administração dos assuntos de educação,

DECRETA:

Art 1º Fica revogado o Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Art 2º O Departamento Nacional de Educação recolherá todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização, cujos recursos também ficarão à disposição daquele órgão.

Art 3º O Ministro da Educação e Cultura baixará os atos que se tornarem necessários para a execução deste Decreto.

Art 4º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 14 de abril de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

RANIERI MAZZILLI

Luiz Antônio da Gama e Silva

Como vemos, com o argumento de que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deveria veicular idéias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo, tira-se o direito do povo a uma educação libertadora, verdadeiramente democrática e emancipadora. Todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização foi recolhido com o objetivo de apagar aquela experiência. O que veríamos mais tarde, nas experiências alfabetizadoras que se seguiram no Brasil ditatorial, seria a despolitização total nos processos formativos e o congelamento das idéias e ideais transformadores.

1.1. A alfabetização de adultos no contexto brasileiro e no contexto cubano

Os contextos político, social e econômico brasileiro e cubano, no final da década de 50, do século XX, guardadas as especificidades de cada realidade, se aproximavam no que diz respeito a situação de dependência e a dominação. Em 1959, já em processo revolucionário, Cuba lutava contra o imperialismo norte-americano. Uma das principais armas utilizadas nesta luta foi a proposta de alfabetização em massa. Nesse período, Cuba iniciava uma ampla campanha de alfabetização, mas, diferente do que aconteceria aqui, o processo de alfabetização cubano teve caráter revolucionário. O Brasil não sofreu um processo revolucionário como Cuba. Aqui, o contexto era outro: imaginava-se que a educação poderia se transformar num mecanismo de preparação e construção da nova sociedade pelas vias institucionais, digamos, da democracia burguesa, então instaurada. Em Cuba a educação tornou-se um dos instrumentos de consolidação do projeto revolucionário. Era necessário trabalhar a formação política do povo.

A lacuna entre a vitória política e a militar deveria ser preenchida pela educação. Seria preciso conscientizar o povo para defender a pátria

revolucionária. A educação entra, portanto, para preencher esse espaço. Cuba, pela reforma agrária propõe uma rápida solução para os problemas da terra. Mas como ficariam as relações de trabalho? A proposta educacional começa a entrar dentro de uma perspectiva de formação, ao imaginar uma sociedade nova, um “homem novo”, como diziam os revolucionários, com um novo modelo econômico.

Num discurso de Fidel, em 1975, evidencia-se que o Estado ainda estava em construção e que o papel da educação naquele contexto, era o de proporcionar às novas gerações, informações e formação técnico-científica a fim de superar a sociedade de classes.

No campo metodológico podemos registrar semelhanças e diferenças entre a cartilha empregada no Brasil (MCP) e as cartilhas cubanas neste período. Ambas utilizavam fotos, letras, palavras de cunho político. Porém, a cartilha cubana continha um forte e explícito teor revolucionário.

Podemos perceber isto pelas palavras iniciais do *Manual para o Alfabetizador*, elaborado pela Comissão Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação do Governo Revolucionário. Logo na introdução encontramos a seguinte mensagem:

Companheiro alfabetizador: uma das metas mais ambiciosas proposta pelo governo revolucionário é a erradicação do analfabetismo. Com ele se propõe incorporar nossa população à compreensão do processo revolucionário e a sua rápida evolução [...]. Esta campanha é um trabalho de todo o povo, pois só com a solidariedade do mesmo, com a sua mais estreita cooperação teremos a vitória. O trabalho de alfabetização terá que ser realizado tanto em lugares próximos como em lugares distantes, com ou sem infra-estrutura, ainda que para isso alfabetizadores e alfabetizados tenham que fazer sacrifícios mútuos. O analfabetismo, produto do subdesenvolvimento provocado pela intervenção do imperialismo e produto indireto do atraso econômico e político do país é um inimigo poderoso que devemos vencer e assim como nos unimos, cubanos de todos os setores, para defender a soberania de nossa pátria, nos uniremos também para libertar o nosso país deste inimigo interno e alcançar com

seu fim uma liberdade plena e uma unidade incorruptível [...]. Temos a certeza de que o povo não fracassará em suas metas traçadas. Portanto, começaremos esta campanha com a certeza de que, apesar de todos os inconvenientes que possamos ter, apesar de todas as agressões que tenhamos que enfrentar, Venceremos!³

Esse manual foi criado para facilitar o trabalho de alfabetização e era composto de três partes. A primeira continha orientações para o alfabetizador. Eram orientações metodológicas com descrição minuciosa do desenvolvimento do trabalho. A segunda parte trazia uma série de temas que continham as questões fundamentais do processo revolucionário. Junto com cada tema, havia um texto explicativo para subsidiar o educador no trato daquela temática. Eram textos claros e objetivos, sempre acompanhados de uma frase, geralmente de Fidel Castro ou José Martí para justificar a relevância do tema e sensibilizar o educador. A terceira parte trazia um vocabulário composto por um pequeno conjunto de palavras.

O caráter eminentemente revolucionário do processo de alfabetização em Cuba fica claro por meio da análise dos vinte e quatro temas propostos para orientação revolucionária do *Manual do Alfabetizador*. Vejamos:

ORDE M	TEMAS	FRASES INSPIRADORAS
Tema I	A Revolução	“Revolução quer dizer destruição do privilégio, desaparecimento da exploração, criação de uma sociedade justa” (Fidel Castro)
Tema II	Fidel é Nosso Líder	“Assim se é homem, transformado em todo um povo” (Jose Marti)
Tema III	A Terra é Nossa	“Feliz é a terra em que cada homem possui e cultive um pedaço de terreno” (Jose Marti)
Tema IV	As Cooperativas	“Em Cuba está desaparecendo o latifúndio para dar lugar às cooperativas” (Fidel Castro)

³ Esta citação faz parte do *Manual do Alfabetizador* publicada no ano de 1961, “Ano da educação”.

Tema V	O Direito à Moradia	“Um direito a mais temos criado: o direito de cada família a uma moradia decente” (Fidel Castro)
Tema VI	Cuba Tinha Riquezas e Era Pobre	“Cuba, um país rico habitado por um povo pobre” (Nuñez Jimenez)
Tema VII	A Nacionalização	“Nacionalizar quer dizer passar o poder da nação” (Fidel Castro)
Tema VIII	A Industrialização	“A industrialização é um antídoto ao imperialismo” (Nuñez Jimenez)
Tema IX	A Revolução Transforma os Quartéis em Escolas	“Meu quartel é o povo” (Fidel Castro)
Tema X	A Discriminação Racial	“O Homem é mais que branco, mais que mulato, mais que negro. Diga-se homem e já teremos dito todos os direitos” (Jose Marti)
Tema XI	Amigos e Inimigos	“Temos fé na solidariedade de todos os povos do mundo” (Fidel Castro)
Tema XII	O Imperialismo	“O imperialismo ianque está representado por uma águia com as unhas gastas pela rapina” (Raul Castro)
Tema XIII	O Comércio Internacional	“É preciso equilibrar o comércio para garantir a liberdade” (Jose Marti)
Tema XIV	A Guerra e a Paz	“Desapareça a filosofia do despojo e desaparecerá a filosofia da guerra” (Fidel Castro)
Tema XV	A Unidade Internacional	“A união com o mundo e não com uma parte dele” (Jose Marti)
Tema XVI	A Democracia	“Democracia é isto que entrega um fuzil a quantos cidadãos estiverem dispostos a defender uma causa justa” (Fidel Castro)
Tema XVII	Operários e Camponeses	“Os operários e camponeses estão muito conscientes, como também nos sacrifícios estão o futuro” (Fidel Castro)
Tema XVIII	O Povo Unido e Alerta	“Sempre alerta cada soldado do Exército Rebelde! Sempre alerta cada miliciano, cada camponês, cada operário” (Fidel Castro)
Tema	A Liberdade de Cultos	“A nós não nos podem atrapalhar nunca os

XIX		sentimentos religiosos, o que atrapalha a revolução são os sentimentos contra-revolucionários” (Fidel Castro)
Tema XX	A Saúde	“Nosso povo está recebendo hoje a assistência de médicos que lutam para melhorar as condições da nação” (Fidel Castro)
Tema XXI	A Recreação Popular	“É propósito do Governo Revolucionário continuar criando centros de recreação para o povo” (Fidel Castro)
Tema XXII	A Alfabetização	“Cuba será o primeiro país da América que daqui a alguns meses poderá dizer que não tem nem um só analfabeto” (Fidel Castro)
Tema XXIII	A Revolução Ganha todas as Batalhas	“Uma por uma ganharemos todas as batalhas. Nosso lema é: Venceremos!
Tema XXIV	A Declaração de Havana	“...e já não foi o programa de um grupo de homens, mas foi a síntese das aspirações de todo um povo” (Fidel Castro)

Havia uma relação entre os assuntos da cartilha e os temas do manual como veremos no quadro a seguir:

TEMAS DA CARTILHA “VENCEREMOS”	TEMAS DO MANUAL DO ALFABETIZADOR “ALFABETIZEMOS”
OEA (Organização dos estados americanos)	Tema XV “A Unidade Internacional”
INRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária)	Tema III “A Terra é Nossa”
As cooperativas da reforma agrária	Tema IV “As Cooperativas”
A Terra	Tema I “A Revolução” e Tema III “A Terra é Nossa”
Os pescadores cubanos	Tema IV “As Cooperativas”
O comércio do povo	Tema IV “As Cooperativas”
Cada cubano dono de sua casa	Tema V “O Direito à Moradia”
Um povo são em uma Cuba livre	Tema XX “A Saúde”
O INIT (Instituto Nacional da	Tema XXI “A Recreação Popular”

Indústria Turística)	
As milícias	Tema XVIII “O Povo Unido e Alerta”
A revolução ganha todas as batalhas	Tema I “A Revolução” Tema II “Fidel é Nosso Líder” Tema XXIII “A Revolução Ganha Todas as Batalhas”
O Povo trabalha	Tema VIII “A Industrialização” Tema XVII “Operários e Camponeses”
Cuba não está só	Tema XV “A Unidade Internacional” Tema XXIII “A Revolução Ganha Todas as Batalhas”
Chegou o ano da alfabetização	Tema IX “A Revolução Transforma Quartéis em Escolas” Tema XXII “A Alfabetização”

Um forte fator diferenciador entre o processo cubano e o brasileiro é que a Cartilha de Cuba está assinada pela Comissão Nacional de Alfabetização com o aval do governo revolucionário. No Brasil, a cartilha do MCP é assinada por educadoras e educadores e representa uma resposta do povo de Recife à miséria em que vivem. Ela trata das necessidades do povo, fala da importância da conscientização, do voto consciente e representa uma resposta aos interesses dos adultos. Percebe-se o comprometimento com o processo de emancipação popular.

É por tal razão que “povo” é a palavra chave em torno da qual gira a cartilha. Fala sobre as necessidades, possibilidades e interesses do povo, e trazem lições que tratam da moradia, da alimentação, da arma do povo que é o voto, e outros temas ligados ao projeto de emancipação popular, procurando incorporar o povo a um projeto político. Nesse sentido, considera-se que, acabando com o analfabetismo, eleva-se o nível cultural e político do povo.

No entanto, há pontos de contato entre as duas cartilhas. Ambas cultuam seus líderes políticos (Fidel Castro e Miguel Arraes); ambas se referem à sua realidade local e enfatizam o nacionalismo: em Cuba, legitimando o projeto revolucionário; no Brasil, as transformações que deveriam ocorrer na sociedade.

Neste sentido, a proposta de Freire é revolucionária, embora com um sentido diferente do modelo cubano.

Havia uma orientação por parte do governo revolucionário cubano no sentido de promover um projeto social modernizador. O Brasil também acalentava este projeto de modernização. Os isebianos Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Anísio Teixeira, Hélio Jaguaribe, Werneck Sodré, já em 1956, recebiam a incumbência de serem os formuladores de uma ideologia do desenvolvimento nacional. Vivíamos, neste período, a contradição entre Brasil Velho e o Brasil Novo. O Brasil oligárquico dependente do exterior, com um Brasil novo que estava se gestando. Os isebianos reconheciam a existência da sociedade de classe. Paulo Freire falava em sociedade em trânsito, de uma sociedade velha para uma nova. Baseava-se neles. Álvaro Vieira Pinto falava da passagem da consciência ingênua para uma consciência crítica como uma passagem automática que seria promovida pelo próprio processo de desenvolvimento do país. Freire falava em consciência intransitiva, homem-coisa, que não se relaciona com a natureza, consciência transitiva e transitiva crítica por meio de uma ação conscientizadora. Diferentemente dos isebianos, ele acreditava ser possível passar da transitividade ingênua para a transitividade crítica, mas esse salto se daria por intermédio da educação.

Influenciado pelos pensadores católicos Maritain, Mounier, Alceu Amoroso Lima e Le Bret, entre outros, Freire defendia a idéia de se construir uma sociedade livre, justa, tendo a educação como instrumento na construção dessa sociedade do futuro. Para isso, acreditava num processo educativo que favorecesse a construção da personalidade democrática.

Freire defendia uma educação que favorecesse o exercício permanente da perspectiva crítica. O seu Método de Alfabetização apresenta isso, pois conseguiu propor uma prática educativa que possibilitava a prática da democracia, do diálogo, da criticidade.

Por este motivo, Freire começava a virar o patrimônio do pensamento pedagógico da época na medida em que propunha uma educação voltada para os problemas de nosso tempo. Essa teorização dos problemas cotidianos é um marco em nossa história da educação e é o diferencial da metodologia freiriana.

Quando Paulo Freire foi trabalhar com alfabetização no Nordeste, deparou-se com os setores mais oprimidos da população, trabalhou com a identidade e com as histórias de vida de cada alfabetizando. Levou os trabalhadores a discutirem sobre suas experiências para compreender e adquirir controle sobre os condicionamentos de sua existência.

No entanto, Freire não se colocava com objetivos revolucionários tal como se compreende a revolução. Ele tinha um projeto de transformação pelo voto consciente. Fazia parte da corrente que pretendia transformar a sociedade dentro da ordem instituída. A proposta de Paulo Freire incorporava toda a riqueza do país vivida naquele momento: teatro, poesia, artes, como elementos constituintes da cultura local. Era, sem dúvida, uma proposta ainda em gestação, mas não simplista.

Para entendermos melhor esta proposta que vai além da mecânica de transmissão das técnicas elementares de leitura e escrita vamos analisar a seguir alguns pressupostos epistemológicos do Método Paulo Freire.

1. - Fundamentos do Método Paulo Freire

[...] “Deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não devemos entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isso faria do diálogo uma técnica para manipulação, em vez de iluminação”
(FREIRE, 1986, p. 122, grifos do autor)

Na proposta freiriana o processo educativo está centrado na mediação educador-educando. Parte-se dos saberes dos educandos. Muitas vezes, o educando adulto quando chega à escola acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. Um dos primeiros trabalhos do educador é mostrar ao educando que ele sabe muitas coisas, só que esse conhecimento está desorganizado. À medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o

educando vai aumentando sua auto estima, participando mais ativamente do processo. Com isso melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social.

Segundo Freire o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de re-significação de significados. 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 a 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 escravos, 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 decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação 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 e 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 - e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo em 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 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, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma re-admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão

mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação.

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

Isso, porém não fazia com que o Método assumisse um caráter político partidário como pensam alguns, ainda hoje em relação a ele. Segundo bem observou Francisco Weffort,

O educador sabia que sua tarefa continha implicações políticas, e que estas implicações interessavam ao povo e não às elites. Mas sabia também que seu campo era a pedagogia e não a política (...) Uma pedagogia da liberdade podia ajudar uma política popular, pois a conscientização significava uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e de violência. Mas cabia aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar essa tomada de consciência numa direção especificamente política (WEFFORT IN: BEISIEGEL, 1974, p. 167)

Pelas palavras de Weffort podemos perceber que “as preocupações do Professor Paulo Freire eram fundamentalmente educativas” mas que seu método, ao promover uma tomada de consciência, exige, por sua vez, uma intervenção na realidade.

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

Segundo Harmon, a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais (HARMON, 1975:89). Sendo assim, para 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: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre 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**⁴. 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, 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, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, Freire selecionou **dez situações existenciais** “codificadas”⁵ para levar os grupos à sua respectiva “decodificação”⁶. Francisco Brenand um expressivo pintor brasileiro pintou essas situações. Essas gravuras de Brenand juntamente com o texto produzido por Freire em 1963 foram recuperadas para ilustrar este texto e compõem o **Anexo 1**. A utilização dessas situações existenciais, já naquela época, proporcionavam uma perfeita integração entre educação e arte, proposta que atualmente é referendada nos Parâmetros

⁴ 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 cognoscente) 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)

⁵ **Codificação**: processo pelo qual uma situação existencial se reduz à uma linguagem visual (desenhos, slides), que contém toda a problemática. (GADOTTI, 1996:715).

⁶ **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).

curriculares Nacionais. Essas gravuras representando cenas da vida dos alfabetizandos, apresentavam, por serem um recorte da realidade, o cenário natural para que os debates, partindo deste contexto existencial, não fosse apenas um blá, blá, blá (expressão usada diversas vezes por 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 Freire. Fernando Menezes descreve como esse diálogo se efetivava nos Círculos de Cultura:

Os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, se utiliza através de slides ou quadros, uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza.

(Jornal do Comércio, Recife, em 09/03/63)

O caráter dialógico de cenas como essa deflagra o processo de hominização do homem natural inserindo-o na condição de sujeito concreto, em oposição à visão liberal e tecnicista que o reduz à condição de subproduto, rompendo o vínculo existente entre o trabalho e a criação. Segundo Kosik:

Entre o trabalho como criação e os mais elevados produtos do trabalho existe um vínculo direto: os produtos indicam o seu criador, isto é, o homem, que se acha acima deles, e expressam do homem não apenas o que ele já é e o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele pode vir a ser. Os produtos não testemunham apenas a atual capacidade criativa do homem, mas também e em especial as suas infinitas potencialidades (KOSIK, 1976:109-110)

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.

1.4 - Momentos e Fases do Método

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”⁷ não retrata com fidelidade a idéia e o trabalho desenvolvido por 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, 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).

⁷ 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.

Embora concordemos com 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 Freire em termos de Método ou Sistema se dá pelo fato dela compreender uma certa sequenciação das ações, ou melhor dizendo, ela estrutura-se 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 Freire:

1º Momento: **Investigação Temática** – Pesquisa Sociológica: investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (Estudo da Realidade). Segundo Beisiegel,

O método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos “círculos de cultura” e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do *universo vocabular* local e delas se extraíam as *palavras geradoras* – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos “círculos de cultura” (BEISIEGEL, 1974, p. 165)

Como podemos perceber, 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 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 à várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e 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 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 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.

Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* 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. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por 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 um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à 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, se constituindo em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos, além de se constituir em 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. Em uma das conversas que tivemos com Paulo Freire, em março de 1996, mostramos a ele um caderno sobre o Método que estávamos elaborando para a núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Paulo Freire, para ser trabalhado nos cursos de formação de professores alfabetizadores. Neste caderno, colocamos como exemplo de palavra geradora a palavra **dívida** pela sua relevância face à atual situação econômica mundial. Freire concordou com a idéia mas reafirmou a necessidade de recriação constante em toda e qualquer prática educativa, inclusive no método em questão.

Capítulo 2

PRINCIPAIS FONTES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Sabemos que existem diversas publicações na tentativa de recuperar a gênese histórica do pensamento freireano, em termos de fundamentação filosófica. Muitas delas fazem referência a algumas correntes de pensamento e seus respectivos representantes. O que pretendemos neste capítulo é captar os principais elementos filosóficos do pensamento de Freire com a perspectiva de construir uma gnosiologia que se traduza como uma investigação crítica da produção do saber e que fundamenta o seu método, vale dizer, de sua pedagogia.

A captação desses elementos tem como objetivo resgatar a valorização da produção filosófica brasileira na pessoa de Paulo Freire uma vez que ele é também considerado um filósofo da educação. Mais do isso, pretendemos evidenciar a sua contribuição teórica, como parte integrante de nossa produção cultural que passa a figurar no cenário mundial como importante aquisição científica mundial.

Para nós, os fundamentos filosóficos da pedagogia de Freire permitem-nos a possibilidade de um filosofar carregado de nossas ansiedade e característico de nossa realidade cultural. Freire não nos impingiu por herança um pensamento rigorosamente sistematizado. O que de mais precioso Freire nos deixou foi um método sobre como podemos pensar o pensado, numa compreensão crítica da nossa realidade, com uma abertura para a crítica da cultura e, portanto, uma maneira de filosofar a filosofia.

A libertação enquanto fio condutor do pensamento freireano recebeu antropologicamente e historicamente uma dimensão epocal que vem de encontro aos anseios de toda a convivência humana atual. Hoje, quando falamos de projetos educacionais não podemos perder de vista a contribuição do pensamento freireano uma vez que ele foi o gestor de uma pedagogia libertadora que surgiu no contexto da nossa cultura e pode oferecer sustentação filosófico-antropológica a qualquer projeto de mudança que pretenda humanizar as relações sociais.

Quando exilado, Freire deu continuidade ao seu trabalho nos países onde esteve. A repercussão desse trabalho mostra o grau de ressonância recebida de

outras metodologias e aponta o impacto social de sua obra ao longo de sua trajetória como educador dentro e fora do país.

Prova disto é que nos países onde ele esteve trabalhando pessoalmente ou nos maiores centros universitários do mundo que passaram a reconhecer em suas obras um importante quadro teórico para reformulação de suas práticas pedagógicas, podemos creditar a Freire o desencadeamento de uma série de movimentos culturais com vistas à superação das estruturas tradicionais para o surgimento de novas relações entre os homens.

Grandes nomes da intelectualidade atual reconhecem o valor das produções de Freire como instrumental científico de análise e transformação da realidade, nos campos da Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Teologia, como atestam René Coste, na França; Marciano Vidal na Espanha; Gustavo Gutiérrez no Peru; Carl Rogers nos estados Unidos; Enrique Dussel e Escannone na Argentina e outros⁸.

Sem a intenção de fazermos “cortes epistemológicos” na evolução do pensamento freireano, iremos situar suas idéias em **dois momentos** significativos e consoantes com o aprofundamento de suas teses epistemológicas.

O primeiro momento podemos chamar de **período brasileiro**. Nele Freire cunha sua marca como educador popular a partir de suas experiências no contexto universitário, com os grupos populares e com camponeses rurais, com atividades ligadas diretamente à alfabetização de adultos. Esse período é marcado pela publicação do livro “Educação como Prática da Liberdade”, obra em que procura fundamentar sua proposta educativa com uma reflexão pedagógica centrada no problema cultural destacando os desafios que enfrentara no contexto histórico-social em que foram desenvolvidas estas experiências.

Nesta etapa, seus princípios e concepções fundamentais são expostos em termos de antropologia filosófica, relativamente à existencialidade humana e ao

⁸ Sobre isto consultar Dissertação de Mestrado de Marcelo Bezerra Oliveira: *A Teoria do Conhecimento em Paulo Freire Pressupostos Gnosiológicos da Pedagogia do Oprimido* UFPE, Recife, 1988.

ser humano no contexto brasileiro, resultante de um processo de colonização patriarcal onde se originou a “cultura do silêncio”, comportamento que se cristalizou como atitude ideológica até os dias de hoje.

Podemos dizer que neste período ainda não estavam claras algumas das questões centrais das teses de Freire, porém já podiam ser identificadas as linhas indicativas de sua proposta para uma educação libertadora. Em face disto, podemos dizer que este é o período mais importante na gênese da práxis pedagógica deste educador.

O **período chileno**, segundo Carlos Alberto Torres mostra a retomada e aprofundamento das reflexões anteriores, formuladas com base mais concreta em termos de análise político-sociológica e psicossocial da realidade humana, insistindo na apreensão dialética da realidade, detectando as condições de alienação dos homens na sociedade de classes e indicando os mecanismos de institucionalização e manipulação do conhecimento, as ações culturais antagônicas a relação consciência-ideologia, e, principalmente a contradição opressores-oprimidos, situação considerada como dado social imediato e fundamental sobre o qual incide toda a crítica filosófica empreendida em *Pedagogia do Oprimido*, sua obra mais densa (TORRES, 1981:43).

Concebido no primeiro período da produção do educador, o Método Paulo Freire vem carregado dos ideais de libertação defendidos, na época, pelos intelectuais engajados com as transformações sociais, dos quais Freire era um dos maiores representantes.

A teoria do conhecimento fundante da prática educativa do Método é, portanto, resultado da tensão entre as categorias antropológicas de opressor-oprimido, natureza e cultura, dialogicidade e antialogicidade, libertação e humanização.

Paulo Freire sofreu a influência, ou melhor, a ressonância de autores tanto cristãos quanto marxistas. Como reconhece Kowarzik:

Entrelaçando temas cristãos e marxistas e referindo a Buber, Hegel e Marx, Freire retoma a relação originária entre dialética e diálogo e define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (KOWARZIK, 1983:69-70).

Emmanuel Mounier em sua crítica ao totalitarismo que substitui a mística do indivíduo pela da massa, negando a liberdade e a pessoa, propõe como saída o “despertar pessoal” e o “despertar comunitário”. Segundo J. Simões Jorge:

o personalismo de Emmanuel Mounier, na sua constante reivindicação da dignidade da pessoa como fundamento é, também, fonte de aprofundamento do pensamento de Freire. Para este o homem concreto é o fundamento, mas não um homem isolado, e sim, o homem em comunhão com outros homens, não mais vítimas de explorações e exploradores, não mais vítima de regimes individualistas e burgueses, fechados ao comunitário, onde o “ter” é preferido ao “ser”. Como Mounier, Freire combate a coisificação do homem e sua alienação pelos opressores (JORGE, 1981:21)

Freire, da mesma forma fundamenta sua teoria no despertar da consciência coletiva, daí todos terem o direito à educação, mas uma educação que os liberte enquanto sujeitos coletivos. Para Jorge:

Freire propunha com seu método, tirar o homem da condição de “objeto” ou em condições de ser “menos”, fato que o coisificava colocando-o no anonimato nivelador da massificação, inconsciente, alienado e marginalizado em relação às exigências e aos desafios da realidade. Vivia sem fé, sem esperança, domesticado e acomodado: já não era sujeito. Rebaixava-se a puro objeto. Coisificava-se (JORGE, 1981:25).

Por ser um método psicossocial, a proposta libertadora do Método Paulo Freire leva os oprimidos a reconhecerem-se como tal e a assumirem uma postura crítica diante da realidade e mediante a tomada de consciência, superarem a condição de objetos e assumirem a condição de sujeitos.

As teorias do conhecimento criadas por Marx, Gramsci Hegel, Habermas, Kosik e Paulo Freire têm como ponto coincidente o conflito e o diálogo como forma de superar a dominação. Todos esses autores defendem a idéia que é necessário criar uma comunicação que seja isenta de manipulação e isso só será possível através do diálogo. A pedagogia burocrática não admite o conflito e tira do educador a capacidade de criação, o entusiasmo, a espontaneidade e a paixão de ensinar, transformando-o em um técnico.

Paulo Freire nega essa tecno-burocracia na prática educativa, apresentando a alfabetização como ato criador, em oposição às idéias tecnicistas de pura memorização mecânica. Propõe uma educação onde o indivíduo seja autônomo para dizer o seu próprio discurso ao invés de ser a sombra do outro.

Como característica bastante peculiar de sua personalidade, Freire não nega a influência de alguns pensadores aos quais poderíamos chamar de seus mestres. Ainda como característica inerente de todo educador autônomo, ele não se limita somente a reproduzir as idéias destes mestres, mas as recria, superando-os, muitas vezes.

A influência do marxismo, da fenomenologia, do existencialismo e do personalismo nas teses de Freire é fruto das leituras de Marx, Mounier, Gramsci, Karel Kosik, Hegel e outros.

Para demonstrar isso cabe-nos aqui traçar, em linhas gerais, a síntese das concepções gnosiológicas dos autores citados acima.

Marx, criador da doutrina do socialismo, apresentava como método científico o Materialismo Dialético. Fato marcante de sua filosofia é a crítica à sociedade capitalista e partia da abordagem dialética da realidade para contrapor-se à dominação do capital. No pensamento de Marx, a questão gnosiológica é apreendida como atividade, como prática. O conhecimento para ele está irremediavelmente ligado ao trabalho como objeto de transformação do mundo, insistindo na tese do trabalho enquanto atividade especificamente humana, uma vez que ele permite a transformação do mundo e do próprio homem a partir de uma ação planejada. Assim sendo, o trabalho aparece como processo fundante do sujeito.

A produção dos homens em sociedade, relacionados com a natureza pela mediação do trabalho é, para Marx, o que ele denomina de práxis. A constante utilização deste termo por Freire, reitera a crença na educação como tarefa histórica transformadora e humanizante do mundo.

Em toda a obra de Freire vemos a preocupação em refletir sobre o próprio pensado, sobre a práxis, o conhecimento do conhecimento. Para Marx,

este esforço de desvelamento do real é visto como “consciência da práxis” ao qual Freire vê como “admiração e readmiração do admirado”, como conscientização.

Ao ser perguntado sobre se ele se considerava ou não um marxista, Freire respondeu certa vez:

Não quero dizer que eu sou hoje um “expert ”em Marx, ou que sou um marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério dizer alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. É a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão.(...) Pois quanto mais eu me encontrei com Marx, direta ou indiretamente, tanto mais eu entendi os evangelhos que eu lia antes com uma diferente interpretação. Quer dizer, no fundo, Marx me ensinou a reler os evangelhos. Para muita gente, isso é absurdo. Para certos marxistas mecanicistas, que para mim não entenderam Marx, e que não só distorcem, mas obstaculizam o desenvolvimento do pensamento marxista, para esses eu sou um contraditório, e não vou deixar de ser jamais um idealista, representante de uma pedagogia burguesa. Para certo tipo de cristão mecanicista também, tão reacionário quanto esses pseudo-marxistas, eu sou um endemoniado contraditório. Eu não vejo nenhuma contradição à minha opção cristã pretender uma sociedade que não se funda na exploração de uma classe por outra. Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referida ao concreto. Não fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário (FREIRE 1979:38).

Ainda sobre a influência de Marx, Freire em entrevista recente à TV PUC, poucos dias antes de sua morte afirmou o seguinte:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros de Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados; eu confesso sem nenhuma “churumingas”, eu confesso que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo de quem eu era mais ou menos camarada. Mas o que acontece é que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação de seu ser como gente, a tendência à aquela adaptação de que a gente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo, não foram os camponeses que disseram a mim: Paulo, tu já leste Marx? Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. E eu fui a Marx. E aí é que os jornalistas europeus em 70 não entenderam a minha afirmação. É que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz de

Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundialidade à procura de Cristo na transcendentalidade.

Essa afirmação de Freire mostra as influências marxistas de base hegeliana por ele recebidas, amalgamadas ao Humanismo Cristão Progressista com fortes pinceladas do pensamento de Gramsci. Somado a isso, percebe-se clara influência do Personalismo e Existencialismo. Esse ecletismo serve de sustentação teórica que dá corpo às proposições do educador.

Em seu livro *Concepção Dialética da educação*, Moacir Gadotti faz a seguinte afirmação:

Assim como Marx instituiu o trabalho como princípio do processo educativo, Gramsci instituiu a hegemonia como essência da relação pedagógica. As duas visões do processo convergem e se completam, porque ambas partem do mesmo pressuposto de que a tomada de consciência não é espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo: a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas. Ambos partem da crítica ao espontaneísmo. Se a educação fosse um processo espontâneo, “natural” e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo, de sistematizá-lo (GADOTTI, 1995:62).

Segundo Gadotti, as raízes do pensamento gramsciano estão em Marx e, ao mesmo tempo, em Lênin. Da mesma forma Freire construiu suas teses epistemológicas com base nessas mesmas raízes.

Para entendermos melhor o pensamento de Gramsci vamos extrair do livro *Concepção Dialética da Educação* de Moacir Gadotti algumas de suas teses:

1ª. Nova concepção do intelectual: todos os homens são intelectuais, porém na sociedade nem todos exercem funções intelectuais. No entanto, o intelectual não é o que pensa e o trabalhador aquele que faz. Só com a direção do operariado pode ser superada a contradição entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre os que pensam e os que fazem.

2^a. **Concepção de hegemonia:** a hegemonia tendo lugar na sociedade civil representa o consentimento social. A burguesia impõe a operários e camponeses sua concepção de mundo e conserva unido esse bloco social, embora marcado por profundas contradições. Utiliza-se, para isso, da escola, da igreja, do serviço militar, da imprensa. Ela elaborou sua própria hegemonia política e cultural e seus quadros intelectuais, que são os seus intelectuais orgânicos, seus técnicos e cientistas. Para Gramsci: “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo nacional e internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI In: GADOTTI, 1995:62).

3^a. **O fim do Estado** só é possível quando o proletariado assumir o controle ideológico de toda a sociedade. É através da sociedade civil que a classe dominante exercerá sua hegemonia sobre as classes subalternas fim de obter o seu consentimento, sua adesão. Para tornar-se dirigente e não apenas dominante, a classe economicamente dominante deve convencer o conjunto da sociedade de que ela é a mais apta, a mais preparada para exercer o poder, que ela representa os interesses de toda a sociedade. Essa hegemonia será exercida pela cultura e pela ideologia.

4^a. **À escola unitária** cabe a tarefa de possibilitar o desenvolvimento das capacidades do indivíduo tanto para o trabalho manual como para o intelectual. Depois de chegar a um certo grau de desenvolvimento cultural, da formação de uma cultura geral, cada indivíduo seria encaminhado e inserido no processo produtivo aprendendo uma profissão. Par evitar a formação de castas ou grupos privilegiados, também essa educação deveria ser “unitária”, princípio que fundamenta a relação entre escola e meio social.

5^a. **O conceito de bloco histórico** é praticamente indissociável do conceito de hegemonia. Segundo Gramsci “a infra-estrutura e a superestrutura formam um

bloco histórico ou seja, o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura é o reflexo do conjunto de relações sociais de produção” (GRAMSCI In: GADOTTI, 1995:65). O que Gramsci está dizendo é que o modo de pensar (bloco histórico) da população é determinado pela hegemonia das forças políticas conservadoras. A hegemonia política da classe dominante atua de modo a esconder as contradições instauradas na sociedade de classes. Como a burguesia consegue essa artimanha, tão bem engendrada? Gramsci responde: através da escola. Muitas das hipóteses defendidas por Gramsci ajudaram a erigir a proposta educacional de Freire, razão pela qual podemos considerá-lo um mestre, ao qual o discípulo, em muitas teses, superou.

Sob forte influência do marxismo e das idéias de Gramsci, Karel Kosik em seu livro *Dialética do Concreto* afirma que o grande conceito da moderna filosofia materialista é a práxis. Para ele, a práxis vai desvendando os aspectos fenomênicos da realidade e o conhecimento humano precisa discernir no real, a cada passo, a unidade dialética da essência e do fenômeno, daí a insistência no caráter necessariamente totalizante do conhecimento.

A grande contribuição de Kosik à teoria pedagógica de Freire está na abordagem dialética e no conceito de práxis que segundo ele:

compreende além do momento laborativo, também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis (KOSIK, 1976:204).

Como é possível perceber, muitas foram as influências recebidas por Freire. Segundo Silvia Maria Manfredi “ele preocupou-se em situar o homem como ser criador no domínio da história e da cultura, fato que nos leva a refletir sobre uma possível vinculação existente entre sua postura e uma concepção humanista e idealista de homem e mundo. Segundo ela, esta concepção humanista é fruto da influência de dois pensadores cristãos da atualidade:

Mounier e Maritain. Segundo testemunho do próprio Freire, Maritain exerceu forte influência em sua concepção de homem e de mundo pois este ressalta a primazia do homem em relação aos demais seres vivos que compõem a natureza, na medida em que o homem é um ser dotado de razão e de características culturais derivadas de sua própria natureza histórica. De semelhante modo Freire concebe o homem. Segundo ele o homem é visto como o centro de toda a realidade e, por ser de natureza criadora, transforma-se num dos principais agentes da história. Por este motivo, pode-se dizer que Freire tem uma concepção idealista da história, à medida em que ressalta o papel central do homem enquanto ser “consciente” e “criador”, que desempenha sempre um papel ativo nas transformações sociais. Assim sendo, parecem evidentes em Freire, alguns paradigmas do personalismo e do humanismo cristão”⁹.

Esse pluralismo de Freire mostra-nos a sua flexibilidade e abertura, a sua disposição em ouvir o outro dialogando com ele, ampliando sua visão de mundo. Essa era uma das principais qualidades de Freire que garantiram a ele a capacidade de saber compreender homens e mulheres, não numa relação paternalista, mas essencialmente numa visão libertadora.

⁹ Sobre isto consultar MANFREDI, Silvia Maria. *Política: Educação Popular*. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978.

Capítulo 3

REPERCUSSÕES E RESSONÂNCIAS DO MÉTODO PAULO FREIRE

Isabel Hernández, antropóloga e pedagoga argentina, escrevendo para uma publicação em homenagem aos vinte anos do livro *Pedagogia do Oprimido* declara:

Ano de 1970. Começava uma década de esperança e de infortúnio. Muitos educadores latino-americanos já conheciam Paulo Freire, ou algum integrante de sua equipe. Na Argentina e no Chile sabíamos de sua prática que, como ele mesmo dizia, não era “apenas pedagógica, mas sim pedagógica-política”. Paulo nos propunha um diálogo, a todos nós que sentíamos um compromisso cabal com o ato de ensinar e de aprender, um diálogo aberto e crítico para aqueles de nós que escolhíamos o risco de viver pelas razões dos dominados. Enquanto Paulo falava dos “oprimidos”, seus críticos, fechados dentro de um esquema sem dialética nem história, admitiam apenas a existência de dois grandes agentes sociais e, portanto, acusavam-no de imprecisão conceitual. Duas décadas depois, outra leitura da realidade iria dar razão a Freire e, agora, sabemos que o futuro não existe sem a convocação desse conglomerado múltiplo de interesses diversos, que hoje denominamos “setores populares” e que Paulo chamava de “os oprimidos da América Latina (HERNÁNDEZ, s.d. p. 5).

Concebido num contexto histórico, político, social marcado de um lado, pelas idéias populistas com interesses eleitoreiros e, de outro, pelos ideais nacionalistas de modernização social isebianos,¹⁰ de educar as massas para a sua participação consciente e crítica na realidade política do país, o Método Paulo Freire, marcou 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, 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 história acabando de vez com o analfabetismo.

¹⁰ ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros, foi criado por Juscelino Kubitschek, em julho de 1955, sendo extinto em abril de 1965 pelo golpe militar. Era constituído por intelectuais que buscavam difundir as ciências sociais como instrumento de análise e de compreensão crítica da realidade brasileira, como Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodrê e Roland Corbisier. O “isebianismo” caracterizou-se por valorizar o papel da consciência e da ideologia do desenvolvimento brasileiro. Buscava construir um pensamento brasileiro autônomo e não alienado. Os críticos do “isebianismo” procuram mostrar seus pressupostos “liberais”, isto é, a “aliança de classe” na realização do desenvolvimento nacional. (In: *Paulo Freire uma Biobibliografia*, São Paulo, Cortez, 1996 - pág. 724)

Quando exilado 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, Freire propôs um projeto educacional que explicitasse essa contradição e promovesse discussões para a sua superação.

Surge aí a ênfase dada por 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, 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. Alguns anos mais tarde, Freire publica o livro *Pedagogia do Oprimido* que marca uma nova fase do educador. Nele Freire se identifica com as idéias marxistas e defende uma pedagogia revolucionária que propõe a ação consciente e criativa e as reflexões das massas oprimidas sobre sua libertação. Nessa fase Freire dá ênfase à educação como promotora de uma transformação radical da estrutura social. Enquanto que na fase anterior ciência e educação permanecem relativamente neutras, nessa fase elas se tornam armas táticas na luta de classes.

Portanto, 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 e vice-versa. Ao mesmo tempo que o exílio lhe proporcionou o aperfeiçoamento de suas teses epistemológicas, o retorno ao Brasil causou semelhante impacto em sua maneira de ver a educação.

Enquanto se consolidava no Brasil a situação que Freire tanto denunciara e tentara mudar - a malvadez do opressor e a submissão do oprimido - o Método Paulo Freire era adotado em inúmeros países, entre eles o

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 por Freire no Brasil e no Chile, a UNESCO o nomeou “Expert em Educação” sendo chamado para lecionar na Harvard University, Estados Unidos, onde permaneceu por 10 meses (1969).

Cada vez mais conhecido pelo trabalho desenvolvido na construção e consolidação de uma educação libertadora, Freire é convidado pelo Conselho Mundial das Igrejas a fazer parte da equipe 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 Freire 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.

No entanto, embora saibamos que é impossível dissociar o nome de Paulo Freire ao processo de alfabetização de adultos é importante destacar que “há um equívoco até certo ponto compreensível”, segundo aponta Celso de Rui Beisiegel na compreensão do trabalho de Freire em relação à alfabetização. Segundo palavras de Freire:

Há uma imprecisão que é preciso apontar. Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (BEISIEGEL, 1982:18-19).

Pelas palavras de Freire podemos notar a sua preocupação em ver seu trabalho reduzido à simples criação e implantação de mais um método de aprendizagem. Porém, embora não tenha sido um especialista, não podemos negar a grande influência de Freire na discussão sobre o caráter epistemológico da alfabetização. A sua contribuição, porém, é de natureza sociológica e antropológica ao contrário da maioria dos pesquisadores dessa área que se detiveram em pesquisa de natureza psicológica.

1- Paulo Freire no contexto das concepções pedagógicas contemporâneas

O objetivo deste estudo é apontar os princípios presentes no Método Paulo Freire. Como veremos, em muitos pontos eles coincidem com os princípios do Construtivismo. Com isso, será possível perceber também a sua atualidade e validade, num processo contínuo de recriação, na alfabetização de jovens e adultos de hoje.

Para percebermos essa validade e situarmos Paulo Freire no contexto pedagógico contemporâneo, cabe aqui a análise das concepções mais recentes referentes ao tema, e da influência que exerceram sobre Freire bem como da influência que dele receberam. Isso pode ser visto através da comparação entre Paulo Freire e alguns educadores contemporâneos.

O primeiro educador a ser relacionado com Freire é o psicólogo Enrique Pichon-Rivière. Em ambos podemos notar a busca da transformação através da consciência crítica. Os dois viveram em culturas muito distintas, Pichon-

Rivière por ter nascido em Genebra e vivido na Argentina, Freire por ter vivenciado no exílio o impacto da **diversidade cultural**. Essa experiência trouxe para ambos a consciência da necessidade de um pensamento aberto, sem etnocentrismos e autoritarismos. Embora com práticas diferentes, podemos notar, tanto em um como em outro a influência da Psicologia Social na busca das condições concretas de existência através do desvelamento da verdade que só poderá ser obtida com uma prática educativa progressista. Outra razão bastante relevante para o fato de situarmos Freire no contexto pedagógico contemporâneo está na presença indireta de Freire em um dos movimentos progressistas mais significativos dos últimos tempos: a Teologia da Libertação. Podemos afirmar que as idéias de Freire influenciaram os teóricos deste movimento e entre eles podemos destacar Enrique Dussel (Argentina). Segundo José Pedro Boufleuer:

com base na situação concreta de opressão Dussel e Freire realizam, por um lado, a denúncia da alienação desumanizadora e, por outro, o anúncio da liberdade e dignidade do homem. Ambos os autores destacam a importância do papel do próprio oprimido na luta libertadora. Exigem, para isso, que as lideranças revolucionárias e os mestres da educação assumam uma postura confiante e dialógica em relação ao povo e aos educandos. Dessa forma, a relação pedagógica torna-se a dialética da recíproca fecundação entre educador e educandos (BOUFLEUER, 1991:130).

Ainda comparando-o aos grandes teóricos contemporâneos não podemos esquecer do revolucionário educador francês Cèlestin Freinet (1896-1966).

Ambos acreditam na capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem. Isso equivale a dizer que tanto Freire quanto Freinet atribuem ao educando o papel de **sujeito da aprendizagem**. Equivale também a considerar que sendo este um dos princípios do Social Construtivismo não seria incorreto afirmar que ambos possuem características sócio construtivistas, logo são educadores que sofreram influência e também influenciaram a pedagogia social-construtivista, a mais expressiva concepção de aprendizagem dos últimos tempos.

Está presente em ambos a preocupação com a educação das classes populares e com a formação para o exercício da democracia e cidadania que só será possível com a democratização das relações na escola. Essa preocupação aparece na 27ª invariante pedagógica de Freinet: “A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas” (GADOTTI, 1995:180). Em Freire essa preocupação também é explicitada: “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 1997:139).

Freire e Freinet criaram um método de trabalho que incluía o diálogo e o contato com o **cotidiano do educando**. Freinet com suas aulas-passeio explorava a realidade e instigava os alunos a perceberem-se nela, escrevendo sobre ela e representando-a através de desenhos livres. Freire, por sua vez, utilizando-se da associação da leitura de mundo à leitura da palavra colocava os educandos em contato com a realidade e mais do que isso levava-os a nela intervir transformando-a e cunhar sua marca como sujeitos históricos.

O psicoterapeuta norte-americano Carl Rogers (1902-1987) por suas **idéias antiautoritárias** é freqüentemente associado a Freire. Ambos defendem o princípio da liberdade de expressão individual, embora Rogers, ao contrário de Freire apoia esse princípio na não-diretividade. Ambos acreditam na possibilidade dos homens e mulheres resolverem seus problemas desde que sejam motivados para isso. É característica de ambos acreditar que a responsabilidade da educação está no próprio educando. Para isso, a educação precisa estar centrada nele e não no professor ou no ensino. O educando deve ser sujeito de sua própria aprendizagem. Em Rogers isso se materializa no seguinte princípio: “A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo” (ROGERS IN:GADOTTI, 1995). Em Freire podemos ilustrar esse princípio com a seguinte afirmação:

Uma de minhas tarefas centrais como educador progressista é apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou

na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido (FREIRE, 1997:134-135).

Em artigo publicado no livro *Paulo Freire: uma Biobibliografia*, os educadores Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice traçam um paralelo entre Paulo Freire e Ivan Illich um dos autores mais polêmicos do nosso século. Segundo os autores, no conjunto, os discursos de ambos parecem complementares. O que mais os une, no entanto, é o fato de que ambos submetem a pedagogia a um debate de natureza política. Denunciam de maneira diversa a submissão dos **objetivos da escolarização** à ideologia da classe dominante no poder ou às exigências da produção econômica. No entanto, a denúncia de Illich vem carregada de um negativismo recusando a possibilidade de uma alternativa. Segundo ele, a instrução escolar não passa de um exemplo do “modo industrial de produção” colocando-a “a serviço do poder”. Assim sendo, a escola constitui-se numa instituição de controle social razão pela qual Illich propõe seu abandono definitivo, ou seja, uma sociedade sem escolas. Freire, por outro lado, apesar de concordar com Illich no que diz respeito à complexidade política das práticas educativas sempre submissas às forças produtivas, ao poder político ou à ideologia dominante, além da denúncia “delineia uma teoria do conhecimento procurando colocar em termos dialéticos a relação entre tomada de consciência e ação transformadora da realidade, entre teoria e prática, estudo e ação. Dessa forma, ao contrário de Illich, reconhece os limites da ação possível no interior da instituição escolar. Mostra a relação dialética entre escola e sociedade para propor - através de uma educação libertadora e conscientizante - a busca dos espaços livres que podem servir de ponto de partida para um trabalho destinado a politizar e superar a instituição escolar tal como ela está hoje. Segundo Freire: “Se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que o mantém” Illich, por sua vez diz o seguinte: “A institucionalização da educação, nas escolas, é

tão destrutiva quanto a escalada armamentista, apenas que menos visível” (GADOTTI, 1996:581-582).

Ainda na tentativa de relacionar o pensamento freireano ao pensamento pedagógico contemporâneo cabe aqui o registro das características comuns entre Paulo Freire e Anísio Teixeira (1900-1971). Desse educador, Freire herdou a admiração por John Dewey. Encontramos nos três a preocupação com o conhecimento da **vida da comunidade local**, da pesquisa do meio como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Podemos dizer, no entanto, que Freire, se distingue de Dewey pois seu conceito de cultura vai além da noção defendida por ele que é simplificada uma vez que não envolve a problemática social, racial e ética. Para Freire, a cultura adquire uma conotação antropológica, uma vez que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno. No entanto, Freire foi influenciado por Dewey no que diz respeito à idéia do “aprender fazendo”, ou seja, no conceito de trabalho cooperativo, na relação entre teoria e prática e no método de iniciar o trabalho pela linguagem do aluno.

Outros expressivos educadores como Makarenko, um dos maiores pedagogos soviéticos e um dos expoentes da história da educação socialista; Januz Korczak que consagrou sua vida à luta pela justiça e pelos direitos da criança; Bogdan Suchodolski educador socialista polonês defensor de uma educação criadora e voltada para o futuro numa perspectiva humanizante; Georges Snyders educador francês contemporâneo que entre outros temas defende a alegria na escola sempre numa compreensão marxista da sociedade; Henry Giroux socialista democrático que se dedicou ao estudo da sociologia da educação, da cultura, da alfabetização, e da teoria do currículo apresentando em seu trabalho uma visão de esperança e de possibilidade ao invés do desespero comum dos autores de esquerda; Pistrak que desenvolveu no início do século idéias de participação, auto-organização dos estudantes e do engajamento e da análise social e política da realidade como conteúdo escolar, tiveram seus nomes relacionados ao de Freire pela influência que dele sofreram ou receberam.

O último nome aqui relacionado e talvez o mais expressivo, segundo o propósito a que se dispõe este estudo, é o do educador e lingüista soviético Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934).

No trabalho dos dois educadores podemos destacar várias semelhanças reconhecidas pelo próprio Paulo Freire que costumava citá-lo freqüentemente em suas palestras.

Ambos, Freire e Vygotsky, desenvolveram uma **teoria interacionista da alfabetização**. 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 (ou sócio-interacionista), 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.

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

Ambos têm com clareza a concepção de sujeito que aprende. 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, num processo de **assimilação**¹¹ e **acomodação**¹². Da mesma forma, Freire acreditava

¹¹ **Assimilação** é o processo de incorporação de um novo conhecimento às estruturas já construídas. É a fusão do novo conhecimento às estruturas já existentes. Implica a adaptação do real ao eu (VALE, 1998:2, s.d. mimeo).

¹² **Acomodação** é a modificação interior nas estruturas já existentes para incorporar a nova estrutura. O sujeito é modificado pela ação do meio. Implica a adaptação do eu ao real (VALE, 1998:2, s.d. mimeo).

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 a 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 a 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. 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” e f) a democratização da cultura.

Essas e outras similaridades entre Paulo Freire e Vygotsky, o maior representante do Social Construtivismo (ou Construtivismo Crítico) faz 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 à cada experiência podendo ser compatível com as teorias mais recentes, daí a sua permanente validade.

2-As características construtivistas presentes no Método Paulo Freire

Reiterando um dos objetivos deste estudo, que é o 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.

Segundo Maria José do Vale, professora e pesquisadora do Instituto Paulo Freire, o termo Construtivismo foi usado por Piaget, nos últimos 20 anos de sua produção escrita para designar: “a tendência genética de ultrapassar sem

cessar as construções acabadas para satisfazer as lacunas”(...) “O Construtivismo enfatiza o processo do conhecimento pelo próprio sujeito, agente do ato de conhecer. Conhecer é agir sobre o objeto do conhecimento, não é só ver-ouvir-perceber, mas principalmente pensar, compreender. O sujeito que conhece constrói-reconstrói, cria-recria, modifica, produz o novo conhecimento” (VALE, 1998:2-3, s.d. mimeo).

O que hoje conhecemos como Construtivismo nasceu da Epistemologia Genética de Jean Piaget, recebendo redefinição com Vygotsky e seus continuadores e, especificamente no caso da língua escrita, recebe a influência das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e colaboradores.

O construtivismo não é um método, mas uma concepção de conhecimento, um conjunto de princípios. Supõe uma determinada visão do ato de conhecer. Segundo Piaget, todo conhecimento consiste em formular novos problemas à medida que resolvemos os precedentes. Para ele, o conhecimento é compreendido como atividade incessante. Ele afirma:

Conhecer não consiste em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo na aparência ou na realidade, de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformações aos quais estão ligadas estas ações. (...) Afirmar conhecer um objeto implica incorporá-lo a esquemas de ação, e isto é verdade desde as condutas sensório-motoras elementares até as operações lógicas matemáticas superiores (PIAGET, 1973:15-17).

Em outra referência, Piaget revela ainda mais 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” (BRINGUIER, 1978:155). Em consonância com a teoria piagetiana, Freire concebe homens e mulheres como produtores de cultura e sujeitos produtores do conhecimento, elementos que demonstram a cientificidade dos pressupostos deste pensador. Podemos a partir daí, notar o caráter de objetividade científica presente nas teorias de Piaget e Freire.

Em seu livro *“Alfabetização de Adultos Leitura e Produção de Textos”*, Marta Durante faz algumas considerações importantes no trato desta temática.

Segundo Marta Durante, alfabetizar adultos e jovens significa voltar-se para a desigualdade sócio-econômica em que se encontra grande parte da população de nosso país. Não é simplesmente oferecer uma educação de qualidade. É mudar a qualidade de vida social, econômica, política e cultural da população brasileira. É investir na formação de cidadãos autônomos e críticos para realizar mudanças sociais mais amplas. Ela afirma ainda que no setor educacional colocam-se questões relevantes: concepção de desenvolvimento de adultos; relações entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; concepção de alfabetização; escassez de subsídios metodológicos para educação de jovens e adultos e falta de profissionais especializados.

Apontando que o desenvolvimento cognitivo tem continuidade na vida adulta Marta Durante defende que é possível viabilizar uma prática de educação de adultos tendo o texto como unidade básica no processo de ensino e aprendizagem da língua.

A concepção de que o texto é a unidade básica no ensino da língua materna 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 seqüenciação 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 exijam (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 Freire concebeu seu método de alfabetização de forma silábica ele desconhecia os estudos na área da psicogênese da língua escrita. Sobre isso Freire diz em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré:

(...) Hoje a gente tem esses conhecimentos em função dos estudos sociolinguísticos, que não havia 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 decodificação da palavra, aquela palavra saía inúmeras vezes num discurso decodificador 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 (PELANDRÉ, 1998:304-305).

Assim sendo, pelos motivos apresentados por 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, Freire sempre afirmou que 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”.

Com isso 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 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 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, embora tenha revolucionado uma época, encontra-se hoje desatualizado no tocante à metodologia do ensino e aprendizagem da língua e mais especificamente na apreensão da leitura e escrita. No entanto, ele mantém-se atual no tocante a 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 época. Passados trinta e cinco anos, a sua proposta ainda é atual pois permite a constante recriação. Se 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. Segundo a educadora Maria José Vale:

repetir o método de 60 seria cristalizar o seu autor no passado, mitificando-o, e deixando de considerar todo o conhecimento como um processo historicamente marcado”. Segundo ela “os estudiosos da alfabetização têm hoje duas tarefas fundamentais: a primeira é resgatar a atualidade do chamado Método Paulo Freire de Alfabetização, incluindo o conceito de “Tema Gerador”, problematizando a realidade no cotidiano da sala de aula, ao invés de reduzir o pensamento freireano a uma declaração de princípios educacionais esquecidos nos documentos das instituições escolares. A segunda tarefa, é a de repensar a proposta político-pedagógica para a alfabetização de modo a realizar a síntese dialética entre Paulo Freire e os autores da Lingüística e da Psicogenética da linguagem, como Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, buscando a construção de princípios e subsídios didáticos-pedagógicos coerentes, epistemologicamente compatíveis e complementares. (VALE, 1998:5, s.d. mimeo).

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 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 conflito. Não são porém situações conflituosas insuportáveis. Pelo contrário, constituem-se em desafios para avançar no sentido de uma nova reestruturação. Freire chamava estas situações de “Situação-limite” 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. Com base nas considerações de Maria José Vale:

a pedagogia social-construtivista incorpora a dimensão experiencial-afetiva e sócio cultural dos educandos nas atividades coletivas e individuais de sala de aula, tornando as situações de aprendizagem significativas, evitando a linguagem artificial, o academicismo, a descontextualização, o estudo desvinculado da vida e de sua função social. Incorpora a dimensão utilitária, científica, estética e lúdica no ato de aprender. A concepção sócio-construtivista do conhecimento aliada à concepção dialética de Educação e a concepção dialética lingüística constituem três referenciais teóricos compatíveis e complementares para a formulação de uma proposta pedagógico-didática para a alfabetização (VALE, 1998:4).

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,

Freire enfatiza que a aprendizagem só se dá no coletivo e na relação dialética que o permeia. Quando Freire afirma que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1982:28) ele está justamente reiterando a importância do coletivo na construção e consolidação do conhecimento.

5º - **A prática docente não é espontaneísta.** Ainda de acordo com as palavras de Maria José Vale:

na perspectiva social-construtivista o professor é organizador de experiências que possibilitem o encontro do sujeito que pensa com o objeto do conhecimento. Assim sendo, o professor assume a direção, a coordenação do processo pedagógico, selecionando e organizando situações significativas para incentivar o ato de conhecer. O construtivismo supõe a organização pedagógica sistematizada do trabalho escolar. O planejado e o emergencial se complementam. O professor acompanha o processo de conhecimento do aluno, observa como o aluno está pensando durante a atividade proposta, verifica quais são as suas hipóteses, o momento do conflito, a solução encontrada. Observa, registra e avalia o processo pedagógico. O professor construtivista faz interferência pedagógica, apresentando situações desafiadoras, provocando a dúvida, desestruturando o já conhecido, devolvendo perguntas, incentivando o debate coletivo de idéias para que haja o confronto entre os diferentes modos de pensar, fornecendo informações quando se fazem necessárias. O professor confronta sua teoria na prática da sala de aula. Refaz suas sínteses teóricas pela experiência própria e pelo uso de outros teóricos. Neste sentido, o professor é um pesquisador. Entre o “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial” há uma distância a percorrer, num tempo pedagógico específico para cada sujeito em particular. Esta distância é a “Zona de desenvolvimento proximal” para Vygotsky. Nesta travessia atua o professor com sua intervenção, mas não é só o professor que ensina. O educando aprende com colegas que já aprenderam antes, e principalmente aprende na relação dinâmica e contraditória eu & mundo (VALE, 1998:4).

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, Freire apontou alguns **saberes necessários à prática educativa** que vêm corroborar com o papel do professor na perspectiva construtivista. O primeiro saber ao qual 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, 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).

Freire sempre combateu o autoritarismo e o espontaneísmo. Com relação à prática docente espontânea 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 construtivista** bem como à pedagogia libertadora de Freire. Em ambas, por exemplo, podemos destacar o papel significativo da leitura no âmbito escolar. 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 “rescrevê-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 alfabetizando 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 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 mais modernas, que se constituíram a partir de pesquisas recentes nas mais diferentes áreas do conhecimento. Podemos ainda afirmar que as idéias de Freire amalgamadas às idéias dos pesquisadores contemporâneos constituem-se em importante referencial teórico para educadores preocupados com uma educação efetivamente cidadã.

Capítulo 4

PRÁTICAS RECENTES DO MÉTODO PAULO FREIRE

O período 1989-1992 representa uma retomada das práticas do início da década de 60, quando, pela primeira vez na história da Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil, implementou-se um plano educacional que visava à emancipação das classes populares através do Método Paulo Freire de Alfabetização de Jovens e Adultos.

A preocupação com a educação de jovens e adultos é justificada pelo grande contingente de analfabetos em nosso país. Esse contingente crescente a cada dia, muito embora o direito à educação seja garantido pela Constituição de 1988. O fim do analfabetismo é uma exigência nacional. Um exemplo disso foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Nessa conferência convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial foram estabelecidas posições consensuais no que diz respeito à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (PCN, v.1, 1997:14).

Desde a tentativa frustrada de implantação de um Plano Nacional de Alfabetização com a adoção de uma metodologia conscientizadora com forte componente político e social, não se tratou mais a alfabetização de jovens e adultos de maneira séria. Dentre os programas oficiais tivemos o MOBREAL, a Fundação Educar, Educação para Todos e Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que objetivavam apenas preparar a mão-de-obra para o mercado de trabalho e responder minimamente a um direito de cidadania cobrado pelo povo. Porém, todos estes programas tinham um forte caráter assistencialista, o que invalidava uma prática mais libertadora.

Em 1989, Luíza Erundina de Souza assume a Prefeitura Municipal de São Paulo, e Paulo Freire assume o cargo de Secretário Municipal de Educação. A partir daí inicia-se um novo momento da educação no município, com ênfase na ampliação das oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos trabalhadores

O ensino de jovens e adultos no município de São Paulo, no período de 1989 - 1992, foi organizado em três frentes: MOVA-SP, EDA e a Alfabetização dos Funcionários Municipais.

1 - O Programa MOVA-SP

Dentre os inúmeros projetos desenvolvidos neste período, envolvendo tanto a educação regular no ensino fundamental, como a educação de jovens e adultos cabe destaque o projeto MOVA-SP. Este projeto tinha como princípio assumir um compromisso político-pedagógico com os Movimentos Populares de Alfabetização, criando uma parceria com eles, designando-lhes verba necessária para sua implementação e manutenção. Cabia à administração pública a elaboração, implementação e assessoria pedagógica do projeto que tinha como objetivo principal a formação de cidadãos críticos e atuantes.

O MOVA-SP foi criado pelo Decreto 28.302, de 21 de novembro de 1989. A Prefeitura passava às entidades as verbas necessárias para sua manutenção e pagamento dos monitores, ficando autorizada a firmar convênios e acordos com entidades assistenciais, sociedades e associações regularmente constituídas, nos termos do artigo 3º da Lei n.º 7.693, de 6 de janeiro de 1992. Conforme o decreto, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as entidades conveniadas, manteria permanente "Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo", que estabeleceria as diretrizes gerais do Movimento ora criado.

O Movimento teve início com 150 núcleos e seu objetivo era atingir 2.000 núcleos. Era formado por setores da Pastoral Popular da Igreja Católica, Sindicatos e algumas áreas das Universidades e sua meta era a diminuição do analfabetismo no município de São Paulo, a partir da mobilização social. Ele surgiu de um antigo sonho de Paulo Freire de construir um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos com os movimentos populares, pois Freire sempre acreditou na educação popular como uma proposta alternativa a um projeto de escola falido e descontextualizado. Para isso a Secretaria Municipal de Educação se propõe a cumprir três funções:

1. apoiar financeira e materialmente os grupos populares;
2. criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem esta tarefa;
3. garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistemáticos entre educadores

dos movimentos populares e assessores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação;

Tendo Paulo Freire como idealizador deste projeto e sendo ele conhecedor da necessidade de formação continuada, através do permanente movimento de ação-reflexão-ação, a seleção dos monitores e seu posterior acompanhamento era pautada pelo compromisso político com o projeto e sua disposição e disponibilidade para sucessivas capacitações coletivas.

O projeto tinha como Proposta Político-Pedagógica partir das experiências alfabetizadoras dos Movimentos Populares que deveriam ser recriadas por todos os envolvidos no processo educacional e ampliadas pelos métodos científicos de investigação da realidade educativa, cultural, social e econômica do país.

A Avaliação dialógica tinha por objetivo conhecer os fatores que intervêm no desenvolvimento educacional, a fim de assegurar a continuidade da ação sistemática e o redimensionamento das propostas e garantir condições estruturais para que o projeto se viabilizasse. Sendo um processo permanente tinha em vista as seguintes **ações**:

- a) acompanhar se o programa, propostas e objetivos estavam sendo alcançados;
- b) observar se os recursos estavam sendo suficientes e bem gerenciados;
- c) garantir que a prática diária fosse sempre avaliada, permitindo a verificação da condução e planejamento dos trabalhos.
- d) organizar reuniões semanais entre supervisores e monitores, entre supervisores e equipe central e reuniões mensais no Fórum, onde todos os envolvidos no processo educacional avaliam a construção e funcionamento do Projeto.

A Secretaria Municipal de Educação também criou uma equipe de pesquisa, encarregada do acompanhamento do trabalho e de elaborar e efetivar um projeto de avaliação que desse conta das inúmeras variáveis operacionais e técnicas do MOVA-SP. A equipe elaborou, em dezembro de 1992, o Relatório de Pesquisa: Avaliação MOVA-SP, que caracteriza a demanda, a estrutura, o produto e o processo.

Para Freire eram estes os **objetivos gerais** do MOVA:

1-Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade.

2-Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade.

3-Contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos.

4-Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.

Os **objetivos específicos** eram:

1-Desenvolver um processo de educação que possibilite aos educandos a construção de conhecimentos significativos para a compreensão e transformação da realidade social;

2-Participação do educando, da comunidade e do educador no processo de produção, apropriação e divulgação da cultura popular;

3-Possibilitar a melhoria da qualidade de vida aos educandos, educadores e à comunidade em que estão inseridos;

4-Incentivar a participação de educandos e educadores nas lutas pelos direitos sociais do cidadão;

5-Ampliar a atuação dos grupos populares nas práticas que visam à melhoria da qualidade de ensino, democratização da educação, como os Conselhos de Escola;

Em 1992, o MOVA contava com aproximadamente 73 (setenta e três) movimentos populares organizados, atendendo cerca de 2.000 (dois mil) educandos em toda a grande São Paulo. Após 3 (três) anos de existência, possuía 1000 (mil) núcleos e, aproximadamente 20.000 (vinte mil) alunos. Como o movimento cresceu muito, foram criados Fóruns Regionais, que representam seis regiões de SP. O Fórum Municipal reunia todos os representantes dos Fóruns Regionais, dos quais foi retirada uma comissão executiva composta por cinco pessoas.

O MOVA criou o projeto do Ensino Fundamental I, que levava em conta a realidade do educando, questionando-a, visando à construção de uma nova realidade, onde os conteúdos são trabalhados de forma interdisciplinar. Os monitores tinham uma expressiva participação na comunidade. Quase sempre estes monitores moravam na comunidade onde trabalhavam. Isso facilita o conhecimento do local, da sua problemática, sonhos, lutas e cultura. Depois de três anos, foram realizados vários trabalhos de avaliação. Apesar de todos os problemas que um grande movimento acarreta, eles foram gradativamente superados e isso criou nos movimentos populares a certeza de seu valor e de estarem contribuindo de forma planejada para a eliminação do analfabetismo na cidade.

O poder de mobilização que o movimento MOVA criou trouxe consigo uma maior participação dos envolvidos nas questões políticas, econômicas e sociais da sua comunidade e do Brasil como um todo. Foi um Programa que mostrou ser possível uma relação de parceria, que, mesmo sendo difícil, tensa, conflituosa, foi necessária e rica. É através dessas práticas que a democracia se concretiza.

O MOVA-SP foi uma prova de cidadania (STRONQUIST, 1997), planejado para ter vida longa e não só a duração de uma gestão. Infelizmente fomos testemunhas do declínio gradativo deste projeto após a Administração petista e hoje temos conhecimento da derrocada final pois não existe, dentro dos limites da capital paulistana nenhum núcleo oficial do MOVA-SP. O que existem são iniciativas particulares lideradas pelos movimentos populares e eclesiais que subsistem graças ao compromisso político de alguns educadores que trabalham de forma voluntária contribuindo de maneira solidária e solitária para a diminuição do analfabetismo no município de São Paulo.

Podemos dizer que o MOVA-SP foi mais uma tentativa de Freire de desenvolver uma prática coerente com seu **Sistema** de educação, que desde sua gênese se traduziu numa **concepção popular de educação**. Para ilustrarmos esta afirmação, vamos reproduzir mais um trecho da entrevista de Freire à

Nilcéia Lemos Pelandré que lhe fez a seguinte pergunta: “Enquanto Secretário da educação do município de São Paulo, o senhor aplicou a sua teoria”? Ao que Freire lhe respondeu:

Sim, nós aqui criamos o MOVA, Movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas aí, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. Então, nós fizemos convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, mais de cento e cinquenta movimentos, assinamos convênio com cada uma dessas sociedades e repassamos as verbas para eles capacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação. Mas, o Maluf está acabando sumariamente com tudo. O Maluf é um reacionário e não aceita, de maneira alguma, uma postura democrática, popular. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire. Dizíamos sempre que não havia necessidade de seguir Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo, cada educador é um método. Não tem que estar bitolado (PELANDRÉ, 1998:312-313).

O MOVA prestou uma significativa contribuição ao desenvolvimento da teoria e das práticas de educação de jovens e de adultos. Seu exemplo foi e continua sendo seguido no Brasil, com repercussões inclusive no exterior. Segundo Nelly Stronquist (1997:20), da University of Southern California (EUA), é um exemplo de “educação para a cidadania”, baseado numa visão sócio-cognitiva do processo de alfabetização. Para ela, o MOVA não apenas promovia o diálogo entre professores e estudantes, mas se constituiu num grande processo de conscientização onde os conteúdos e objetivos enfocavam as desigualdades sociais, explorando suas causas.

2 - O Programa EDA

Outro projeto expressivo no ensino municipal no período de 1989 a 1992 é o Projeto EDA. O EDA (Educação de Adultos), é um programa de estudos supletivos de 1º grau, com 3 horas diárias de aula, ministrado no

período noturno, visando ao atendimento de uma clientela de jovens e adultos excluídos do processo de educação regular.

O Programa de alfabetização tem duração de dois semestres (Termo I e Termo II), correspondente ao 1º ano do 1º Grau em conteúdo, porém, só voltado para o início da leitura, escrita e introdução ao ensino de Matemática. O EDA, que até 1989 era de responsabilidade da SEBES (Secretaria do Bem Estar Social), que a herdou do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), desde 1971, funcionava em locais cedidos pelas comunidades e entidades.

A partir de 1983, quando o programa foi assumido pela SEBES, os professores foram contratados pela Prefeitura através de uma Portaria de Admissão, pois já faziam parte dos quadros do então extinto MOBREAL. De acordo com a escolaridade desses educadores ele poderiam ser admitidos como:

- a) Professor de Educação de Adultos (com habilitação para o magistério)
- b) Monitor de Educação de Adultos (sem habilitação para o magistério)

Na Administração Mário Covas (1979-1983), havia 1500 (mil e quinhentas) classes de EDA; na administração Jânio Quadros (1984-1988) a falta de apoio fez diminuir esse número. Em 1989, havia 970 (novecentos e setenta) salas funcionando, principalmente nas escolas municipais. Neste ano a Alfabetização de Adultos passou da Secretaria do Bem Estar Social para a Secretaria da Educação, encontrando resistência por parte de alguns diretores municipais que viam na abertura das escolas no horário noturno um aumento de alunos, de mais um período de aula e, portanto, mais trabalho e responsabilidade.

Em 1989, com a passagem do Supletivo (EDA) para a Secretaria da Educação, o curso passou a funcionar 60% em salas das escolas municipais, e 40%, em locais cedidos pela comunidade. As salas que funcionavam nas entidades passaram a receber acompanhamento pedagógico dos NAEs (Núcleos de Ação Educativa), as que funcionavam nas escolas, da própria escola. A Suplência ficou dividida em Suplência I, equivalente às quatro séries

iniciais do 1º grau, e Suplência II, da 5ª à 8ª séries do 1º grau. As escolas isoladas (localizadas em entidades) ficaram administrativamente vinculadas a escolas municipais próximas; outras, sob a supervisão dos técnicos e lotadas nos NAEs, aos quais coube também a formação permanente dos educadores e a reorientação curricular. Dessa forma, a Secretaria Municipal assumia grandes compromissos com a educação de jovens e adultos moradores na capital de São Paulo.

O conteúdo ministrado neste curso seguia exigência do Conselho Estadual de Educação mas levava também em consideração as expectativas e necessidades dos alunos, introduzindo mudanças metodológicas coerentes com os objetivos da Alfabetização Libertadora. A grande maioria dos alunos matriculados tem o propósito de prosseguir os estudos até a 8ª série. Esses alunos eram distribuídos de 1ª a 4ª série do 1º grau através de uma prova inicial de triagem, na qual o aluno era avaliado apenas em Português e Matemática.

Nessa época foi possível constatar o quanto esses alunos, alijados do processo da escolarização regular, tinham uma baixa estima acentuada e o quanto se sentiam oprimidos socialmente e culturalmente. A grande maioria chegava timidamente à secretaria da escola - como se aquele ambiente não fosse digno dele - geralmente acompanhados de um colega, para fazer sua matrícula. Quase nunca tinham os documentos necessários. Assim mesmo matriculavam-se, prometendo providenciar a documentação.

No primeiro dia de aula, todos que não apresentaram comprovante de estudo submetiam-se a uma triagem para constatar o nível de conhecimento que possuíam para serem posteriormente encaminhados a uma determinada série. A triagem constituía-se, geralmente, de um pequeno texto, para ler e interpretar e resolver cálculos simples de soma, subtração, multiplicação e divisão. Para que o programa pudesse ser desenvolvido com êxito a prefeita Luíza Erundina de Sousa, através do Decreto n.º 27. 633, de 27 de janeiro de 1989, abre as portas das escolas da rede municipal para o ensino de jovens e adultos, expandindo o atendimento, colocando suas equipes técnicas e professores da rede para trabalhar no horário noturno, visando ao perfeito funcionamento dos cursos.

Outras ações providências foram tomadas como a Portaria 5/89 determinando a abertura de matrículas para os cursos regular noturno e supletivo. O objetivo era viabilizar a transformação das escolas públicas em centros populares de cultura, abrindo suas portas à comunidade. Antes de 1989, a escola municipal apenas cedia o prédio para a Secretaria do Bem Estar Social. A partir dessa data, a prefeita determina que a Suplência fique integrada ao curso regular.

A preocupação e compromisso social do professor Paulo Freire com as classes populares levaram-no a criar um grupo de trabalho que, junto com os professores repensasse o tema do Simpósio realizado na cidade de São Paulo, em 1989: **Educar Adultos Para Quê?**

Outros seminários reuniram, além dos professores, técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), pesquisadores universitários, assessores de entidades não governamentais e lideranças de movimentos populares que, juntos, formularam a política para a educação de jovens e adultos.

3. O Programa de Alfabetização do Funcionalismo Municipal

Não se poderia conceber que uma administração tão comprometida com as classes menos favorecidas, com a superação do analfabetismo e com a promoção de uma vida digna, pudesse ter em seus quadros funcionários não alfabetizados ou com baixa escolaridade.

Preocupada em corrigir essa injustiça e atendendo a solicitações de representantes de várias outras Secretarias do Município o DOT/EDA (Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos) resolveu promover cursos de alfabetização para funcionários com baixos índices de escolaridade. Para isso, o DOT/EDA organizou uma equipe formada por três educadoras para que fizessem um levantamento das necessidades e, a partir dessa coleta de dados, planejassem a ação. Caberia também à equipe a implantação, acompanhamento e supervisão desta ação.

Ficou estabelecido que a alfabetização seria feita nos próprios locais de trabalho e que os funcionários que desejassem continuar seus estudos, após terem concluído o 4º ano do primeiro grau, deveriam se matricular na rede municipal de ensino, nos cursos supletivos. Quando a Prefeitura marcou os primeiros concursos de operacionais no ano de 1989, aumentou a procura pelo curso de alfabetização. Neste ano, houve necessidade de se ministrar um curso de 4 meses para preparação dos funcionários. Foram requisitados monitores da rede para ministrar as aulas, os quais se reuniam semanalmente com a equipe pedagógica para refletir sobre sua prática docente, assistir a palestras, leitura de textos, livros e vídeos sobre alfabetização.

A metodologia utilizada era a construtivista-interacionista e interdisciplinar que levava em conta o fato de os alunos serem trabalhadores. O educador adotava uma postura de igualdade, enquanto categoria profissional, pois educador e educando eram, ambos, funcionários municipais.

O projeto, nos anos de 1989 a 1990, alfabetizou cerca de 160 funcionários e representou um grande desafio que aliou o esforço da Prefeitura em alfabetizar seus funcionários e o esforço destes para estudar e se apropriar do saber, um instrumento para melhoria das condições de vida, para, através da educação formal, ascender profissionalmente.

4 – O Projeto “Turmas especiais de habilitação para o magistério”.

Num momento de efervescência democrática, onde os interesses do funcionalismo eram colocados acima dos interesse tecno-burocráticos garantindo a todo o funcionalismo o direito à dignidade e valorização profissional, seria necessário corrigir a injustiça a que foram vítimas os monitores dos cursos de EDA por ocasião de sua passagem da SEBES para a SME.

Na Secretaria anterior admitia-se a contratação de monitores sem habilitação do magistério mas com 2º Grau completo. Com a passagem para a SME esses monitores não poderiam continuar exercendo a função docente, já

que a Secretaria Municipal de Educação não comporta em seu quadro docente o professor não habilitado.

Com o objetivo de habilitar os monitores de alfabetização de jovens e adultos, foi criado o curso de **Habilitação para o Magistério** vinculado à EMPSG Prof. Derville Allegretti, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com carga horária de 1.760 horas. O certificado de conclusão do curso habilitava o monitor de educação de adultos como Professor Nível 1 (de 1ª a 4ª série do 1º grau e pré-escola), tendo validade em todo o território nacional. Este curso possibilitou que os monitores sem habilitação específica se habilitassem e passassem a fazer parte do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal da Educação. Por estar enquadrada nesta categoria, tive oportunidade de vivenciar esta experiência que foi, para mim, uma das mais ricas até hoje vivida.

Para entender melhor o contexto em que tudo aconteceu, segue um relato do que foi o Curso de Habilitação específica para o Magistério.

Em 1970 a Secretaria Municipal do Bem Estar Social (SEBES) firmou um convênio com a Fundação MOBRAL, iniciando em São Paulo um programa de Alfabetização de Adultos para diminuir efetivamente a taxa de analfabetismo entre adultos e adolescentes a partir de 14 anos. A princípio, esse programa teve um caráter de campanha.

Em 1973, a mesma Secretaria ampliou a duração dos cursos, regulamentando a sua equivalência com o curso regular de 1ª a 4ª série (Parecer 44/73 - aprovado pelo Conselho Federal de Educação).

Com o término do convênio com a Fundação MOBRAL em 1984, o Conselho Estadual de Educação, através do parecer 1.126/84, autorizou o funcionamento dos cursos de Educação de Adultos. Eles deixaram de ter o caráter provisório de campanhas e passaram a fazer parte de um Programa de Educação de Adultos. Segundo esse parecer, os cursos de Alfabetização Funcional e Educação Integrada (Suplência I) ficariam sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de São Paulo através da Secretaria do Bem Estar Social. Em relação aos professores, não se exigia formação docente, uma vez

que a sua função era a de monitor, bastando apenas que tivesse concluído o 2º grau.

A partir de 1989, esse programa passou para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta alteração implicou a passagem dos docentes - um total de 950 educadores - que estavam em EDA para SME. Como eles integrariam o quadro de servidores da SME, precisavam ser necessariamente habilitados para o Magistério. Mas nem todos possuíam essa formação. Diante da necessidade de resolver esse impasse, surgiu a proposta de criação de um curso específico para habilitação daqueles que não tinham a formação para o magistério, agora exigida. O curso a ser oferecido precisava se diferenciar dos cursos de magistério existentes porque seus participantes já tinham incorporado uma prática que não podia ser ignorada.

Nesse contexto, a Administração Municipal, comprometida com a valorização do educador e com a educação pública popular, encaminhou o projeto “*Turmas Especiais de Habilitação Profissional Específica de 2º Grau para o Magistério*” para o Conselho Estadual de Educação que, com base no artigo 64 da Lei 5692/71, aprovou-o por oito votos a sete (Parecer 1351/89 de 20/12/89).

O curso tinha como diretriz trabalhar o binômio monitor-aluno e aluno-trabalhador através da integração da teoria pedagógica à prática docente. Seu principal objetivo era melhorar a atuação do monitor-aluno em sala de aula através de uma reflexão crítica desse espaço e da sistematização das práticas acumuladas. Por isso, o eixo central do curso era a Análise Crítica da Prática Pedagógica através dos núcleos temáticos que se inter-relacionavam, a saber:

- **Política Educacional Brasileira** - aprofundamento da compreensão da realidade educacional brasileira, abordada nos seus aspectos históricos, sociológicos e políticos.
- **Política de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores** - abordagem histórica de Educação de Adultos no Brasil, conhecimento da realidade do aluno trabalhador e das experiências de Educação realizadas no Brasil e em outros países.

- **Trabalho enquanto Princípio Educativo** - ampliar a concepção do trabalho enquanto elaboração humana, histórica e social, e da escola enquanto local de produção e conhecimento.
- **Alfabetização e Pós-Alfabetização: Teoria e Prática** - análise crítica dos eixos fundamentais dos componentes curriculares de modo a possibilitar a construção de um novo projeto de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.
- **Papel do Educador na Transformação Social** - o educador enquanto problematizador da realidade social existente e enquanto participante do processo de transformação cultural da sociedade: possibilidades e limites.
- **Teoria do Conhecimento** - verificar como se processa a construção do conhecimento do adulto trabalhador através da investigação e estudo das teorias científicas existentes.

Durante o curso constatou-se a necessidade de se estudar também o funcionamento da pré-escola e a política educacional brasileira de educação infantil. Esta preocupação surgiu devido a possibilidade de os monitores-alunos, ao serem integrados no quadro do Magistério, poderem assumir aulas na pré-escola ou no Ensino Fundamental de primeiro grau.

Antes de iniciar o curso, a formação escolar do total dos monitores-alunos era a seguinte:

Nível de escolaridade	N.º de educadores
1.º Grau Completo	19
2.º Grau (com habilitação específica em Magistério)	353
2.º Grau (sem habilitação específica em Magistério)	283
3.º Grau (com habilitação específica em Magistério)	150
3.º Grau (sem habilitação específica em Magistério)	145
TOTAL	950

Todos os 283 monitores com necessidade de habilitação foram convocados via Diário Oficial do Município (D.O.M.). Alguns não puderam frequentar o curso. As vagas remanescentes foram então oferecidas aos monitores com nível universitário que não possuíam habilitação para o

magistério de 1º grau. Ao todo, ficaram 264 monitores-alunos. Esses monitores foram distribuídos em 12 turmas, organizadas em diferentes pontos da cidade para facilitar o acesso dos alunos ao curso. Ela ficaram assim distribuídas:

- Turmas na EMPG “Arthur Azevedo”, transferidas posteriormente para a EMPG “Jackson de Figueiredo”, Zona Leste, com aulas aos sábados.
- Turma na EMPSG “Derville Alegretti” escola - sede do projeto - Zona Norte, com aulas aos sábados.
- Turma na EMPG “Dilermando Dias dos Santos” - Zona Oeste com aulas aos sábados.
- Turmas no “Convento do Carmo”, entidade conveniada com a SME da P.M.S.P.- Zona Central, com aulas às 3ª e 5ª feiras.

Todas as turmas deveriam apresentar a mesma estrutura pedagógica e metodológica. Cada uma delas ficou sob a responsabilidade de um professor-coordenador que desempenhava as seguintes funções:

- controlar a frequência do grupo.
- acompanhar/coordenar as discussões
- organizar grupos de estudo
- acompanhar a produção do material
- planejar, em conjunto com os monitores alunos, as atividades extra-classe.
- coordenar o planejamento, a execução e a avaliação de projetos especiais de saúde, cultura e esportes.
- coletar, elaborar e analisar os registros com o grupo.
- participar de reunião semanal com a Coordenação Geral.
- Acompanhar a participação dos monitores nos grupos de formação permanente.

O professor-coordenador, enquanto mediador privilegiado do grupo, tinha como principal responsabilidade orientar o grupo-classe na direção dos objetivos propostos e isto se dava através da problematização, numa relação

dialética, estimulando a cooperação, a solidariedade e a conquista da autonomia. A unicodicência aproximou educador e educando, fortificou a relação afetiva, gerou responsabilidade e compromisso e transformou o trabalho do professor em pesquisa constante.

Após o início do curso, logo nos primeiros meses, em função de problemas de ordem administrativo-funcional, surgiu a necessidade da presença de coordenadores-auxiliares com a função de substituir os professores coordenadores nas eventuais ausências/licenças. Esses coordenadores-auxiliares contribuíam com o trabalho de integração, participando de reuniões e eventos da Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos - DOT-EDA - e trazendo informações sobre as questões da Rede Municipal.

A carga horária dos cursos foi de 1760 horas, distribuídas em três componentes:

- a sala de aula do curso - 10 h/a por semana, 200 h/a por semestre.
- as atividades coletivas - 200 h/a por semestre.
- os registros da prática - 200 h/a por semestre.

As atividades de sala de aula compreendiam os trabalhos em grupo, a socialização da prática, as análises teóricas, as sínteses, as leituras, os seminários e as oficinas.

Os registros constituíram-se em importante recurso de análise dos trabalhos desenvolvidos. Através deles a prática era confrontada com as teorias que a sustentam, possibilitando a reflexão da mesma a fim de aprimorá-la ou abandoná-la.

As atividades coletivas constituíam-se de palestras mensais, grupos de formação, reuniões pedagógicas e administrativas, palestras, Congressos, Seminários, atuação em Conselho de Escola, Grêmios, Pesquisas e outras atividades que contribuíam de forma significativa para ampliar a autonomia dos educadores. Todas as atividades deveriam ser desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de São Paulo e a participação nesses eventos deveria ser comprovada pelas autoridades organizadoras.

O critério de aprovação e retenção obedecia à legislação vigente, através do aproveitamento nas atividades, com a atribuição de menções de acordo com a Portaria 2640 de 08/05/1990. Quanto à reposição, ela se dava quando do não cumprimento da carga horária ou do não cumprimento das atividades e obedecia à legislação em vigor.

No período de 1990 a 1991, respectivamente início e término das aulas, os dados estatísticos das turmas concluintes eram os seguintes:

Matrícula inicial de alunos	264
Transferências* recebidas	9
Transferências expedidas	9
Desistentes	35
Matrículas canceladas	9
Aprovados	210
Turma remanescente	10

*Entende-se como transferência recebida e expedida a entrada e saída de monitores-alunos de uma turma para outra.

Em função da especificidade do curso, a metodologia era construída com base nos relatos dos monitores sobre seu grupo-classe. As dificuldades que encontravam, as dúvidas que surgiam, os avanços que conquistavam eram registrados e levados às aulas para discussão em grupo.

Para cada tipo de dificuldade relatada, o professor-coordenador sugeria um texto para leitura, análise e discussão. Esses textos sempre apontavam para as teorias construtivistas-interacionistas e constituíam-se em importante subsídio teórico para a transformação da prática.

Dessa forma, num processo de ação-reflexão-ação, os monitores-alunos superavam o senso comum, descobrindo-se enquanto pesquisadores no processo ensino-aprendizagem.

Essas pesquisas se concretizavam através da busca de soluções para os diferentes problemas que surgiam: os de ordem psicológica (baixa auto-estima, timidez, indisciplina), os de ordem sociológica (relacionamento entre professor-aluno; entre os diferentes alunos, empatia, conflitos entre alunos de faixa etária diferente, etc), os de ordem cognitiva (distúrbios de aprendizagem etc.).

A busca de superação dessas dificuldades e de outras que surgiram ao longo do processo era o pano de fundo do projeto pedagógico.

O estudo das diferentes áreas fundia-se na adoção da Interdisciplinaridade como prática metodológica. Com a adoção de um currículo em construção, as atividades eram planejadas coletivamente visando ao atendimento das diferentes dificuldades bem como à reflexão dos núcleos temáticos.

Para sistematizar essas reflexões, inúmeras atividades foram oferecidas aos monitores-alunos. Palestras com profissionais de reconhecida competência e compromisso, visitas às universidades e a entidades culturais faziam parte do currículo do curso.

O intercâmbio entre as diferentes turmas acontecia periodicamente e constituía-se em importante momento no processo, pelo enriquecimento que promovia através da troca de relatos de práticas e experiências.

Nesse contexto, a atuação do monitor em sala de aula deixou de ser a de mero “desembrulhador” de um pacote pronto e acabado e passou a ser o de articulador de um conhecimento construído passo a passo, integrado ao cotidiano de seu grupo-classe. Dessa forma, a compartimentalização do conhecimento deu lugar a um conhecimento integrado, holístico, transformador. A atitude contemplativa, deu lugar à atitude crítica, transformadora. Muitos mitos foram quebrados e um grande avanço na aprendizagem dos alunos dos cursos de Educação de Adultos foi observado.

A promoção da conquista da cidadania, bem como a construção e luta por uma nova classe social hegemônica, agora com a efetiva participação desses educandos, era o objetivo maior de cada educador. Todo o currículo foi montado com base nesse paradigma. Nasceu daí um novo perfil de educador. Alguém comprometido com a inserção social daqueles que, por motivos sociais, políticos e econômicos, foram excluídos do direito inalienável da aquisição do conhecimento historicamente produzido.

Alguns dos relatos dos educadores foram publicados pela SME constituindo-se em documentos históricos que registraram um marco importante na formação do educador de adulto.

Uma formação que apontava para a necessidade do monitor assumir uma visão mais crítica com relação à postura política do educador. A consciência de que não existe neutralidade no ato educativo, de que a pseudo-neutralidade mascara a omissão do educador diante das injustiças sociais, assim como a consciência de que educar é um ato político, permeou todo o trabalho.

Com base nessa reflexão, o monitor desenvolveu a capacidade de recriar continuamente a prática educativa, refazendo sua teoria pedagógica ao mesmo tempo que rompia com a dicotomia teoria-prática.

Um curso com uma proposta pedagógica tão arrojada não poderia se valer de instrumentos e práticas de avaliação tradicionais, centradas na figura do professor, tendo como parâmetros a memorização de conteúdos prontos, a competitividade e o subjetivismo.

Fez-se necessária a construção de uma proposta mais participativa. De posse do conhecimento das concepções de avaliação do grupo, os coordenadores e monitores-alunos construíram uma proposta de avaliação que apontava para a auto-avaliação por parte de cada segmento envolvido no processo (monitor-aluno, grupo-classe e coordenador de turma), e a avaliação de cada um desses segmentos por parte dos demais, resultando numa prática avaliativa integrada e integradora.

Alguns critérios foram levantados como indicadores de avaliação:

- frequência às atividades propostas “dentro” e “fora” do curso.
- participação crítica nas situações de construção do conhecimento propostas pelo curso.
- crescimento de cada elemento envolvido no processo, observado pelo próprio aluno e pelos demais participantes.
- melhoria do desempenho do monitor-aluno em sala de aula, constatada através dos registros que semanalmente eram lidos e discutidos.

O registro entendido como instrumento metodológico era uma prática adotada pelo professor-coordenador em todas as aulas. Esses registros continham as verbalizações dos monitores-alunos no decorrer das aulas. Trimestralmente era feito um relatório síntese que era lido nas reuniões de coordenadores, o que possibilitava uma visão mais ampla do andamento das turmas.

Essa visão oportunizava a consciência das dificuldades predominantes em cada turma, permitindo ao professor-coordenador uma intervenção apropriada em cada situação.

Alguns monitores-alunos levavam para discussão em grupo experiências positivas com o uso de determinadas técnicas. Essas experiências eram socializadas, contextualizadas, vivenciadas e avaliadas. Através dessa prática, foram constatadas melhorias significativas no processo de construção do conhecimento, tanto nos grupos-classe dos monitores-alunos quanto nos grupos-classe das Turmas Especiais de Habilitação.

A auto-avaliação concebida como prática promotora de emancipação e autonomia era, em determinados momentos, oral, no decorrer das aulas e em outros momentos era sugerido o registro da auto-avaliação. Alguns desses registros foram publicados no caderno “A produção dos Monitores”- Relatos de Prática Pedagógica- CO-DOT-EDA/Sa. 001/92.

A socialização das diferentes formas de pensar em muito colaborou para o bom andamento do curso. Ainda que as práticas relatadas tenham se constituído em momentos de significativo aprendizado, continuava-se buscando, de acordo com a proposta inicial, uma melhor articulação entre as leituras realizadas, a prática em sala de aula, a busca da superação das dificuldades, o gosto pela pesquisa etc.

Uma das respostas para essas ansiedades, bem como para o aprofundamento do conhecimento construído, surgiu com a adoção de uma Monografia como trabalho de conclusão. Alguns monitores-alunos dispunham do material necessário, pois tomavam como ponto de partida seus próprios registros e de seus colegas; outros, com a orientação do professor-coordenador

e ajuda dos colegas, acabaram por se entregar à atitude investigativa, pesquisando possíveis temas para a monografia. Desse modo, ela representou uma forma de produção científica, constituindo-se em importante instrumento de avaliação.

Algumas dessas pesquisas foram publicadas em um dos Cadernos de Formação da série: *Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador* -CO-DOT-EDA/ Sa .007/92.

A avaliação do aproveitamento através das práticas já citadas apontava para uma visão qualitativa. Porém, outros critérios foram também observados e dentre eles, a apuração da assiduidade. De acordo com a legislação vigente, foi considerado aprovado o monitor-aluno com frequência igual ou superior a 75%. Do mesmo modo, foram considerados habilitados aqueles cujo aproveitamento foi considerado suficiente, com base:

- nas auto-avaliações acerca da participação dos monitores-alunos nas diferentes atividades.
- nas auto-avaliações do grupo-classe relativas às produções em grupo e aos resultados obtidos.
- nas apreciações feitas pelo professor-coordenador a partir dos registros das atividades realizadas, das monografias e demais trabalhos feitos individualmente e/ou em grupo.

Dessa forma, a avaliação permitiu acompanhar a transformação pessoal e profissional desses monitores-alunos.

Através dessa experiência, percebermos que quando há vontade política é possível promover uma formação profissional que rompa com a dicotomia teoria e prática. O curso de formação que prioriza a construção do conhecimento, a auto-avaliação, o registro enquanto prática metodológica, o diálogo, a interação entre os pares possui legitimidade para promover mudanças.

O projeto *Turmas Especiais de Habilitação para o Magistério* conseguiu não só aperfeiçoar a formação técnica dos monitores, mas, acima de tudo, veio

resgatar a dignidade dos docentes e levá-los a reconhecer a práxis pedagógica como a arte da interlocução, do diálogo, da interação.

Essa dignidade, a mesma sentida por seus alunos, com a construção diária do conhecimento, gerou a autoconfiança que, por sua vez, gerou a consciência de que o processo ensino-aprendizagem é uma construção coletiva, partilhada, socializada, formatada pela multiplicidade de saberes - muitas vezes pulverizados pelos manuais escolares, que contêm um conhecimento elitizado, idealizado, manipulado para não atender aos verdadeiros interesses da classe trabalhadora.

Um projeto como esse, ainda que tenha apresentado seus limites, representou um avanço e revelou a necessidade de reformulações estruturais na formação do educador de jovens e adultos

A passagem de Paulo Freire pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, embora tenha sido curta, marcou significativamente o compromisso político deste educador com as massas populares. Tanto na educação formal como na educação popular esse compromisso era evidenciado. Como Secretário Municipal da Educação, Freire teve a oportunidade de colocar em prática muitas de suas teorias sobre a educação. No entanto o seu investimento maior se deu no campo da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Prova disso foram as linhas de trabalho e as metas a serem atingidas que foram permeadas por **quatro prioridades da administração:**

1ª. Democratização do acesso: abertura de cursos noturnos regulares ou supletivos na medida da demanda existente, estendendo o atendimento à classe trabalhadora.

2ª. Democratização da gestão: participação do aluno do noturno na gestão da escola e na formulação do plano escolar, mediante representação nos conselhos de escola e grêmios estudantis.

3ª Nova qualidade de ensino: construção de um currículo adequado às necessidades do aluno trabalhador, incorporando suas especificidade e os

conhecimentos por ele construídos ao longo de sua vida e a partir de sua inserção no mundo do trabalho.

4ª. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: atendimento a jovens e adultos não alfabetizados garantindo-lhes o direito à alfabetização e pós-alfabetização através do Ensino Supletivo e do MOVA-SP.

Os professores, a convite da SME, participavam deste amplo debate e coletivamente construíaam propostas de mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas. Freire instituiu uma nova prática educativa cujo ponto alto foi a participação, o pensar junto sobre a educação, os alunos, os pais, os professores, especialistas e os demais funcionários da escola: secretários, merendeiras, operacionais da limpeza, todos representados no Conselho de Escola.

A administração procurou valorizar o profissional da educação. Elaborou o Estatuto do Magistério, onde consolidou e regulamentou seus direitos: piso salarial, jornada de trabalho, adicional noturno, adicional distância, para o professor que leciona em locais afastados. Os professores que optaram pela JTI (Jornada de Tempo Integral) tiveram seus salários duplicados e a possibilidade de horas diárias para planejamento e para repensar conjuntamente com os colegas a prática docente. A melhoria das condições de trabalho permitiu a muitos professores a dedicação integral a uma só escola.

A **Formação Permanente** dos educadores, condição prevista no movimento de reorientação curricular, objetivou criar um espaço dentro da unidade escolar onde o professor pudesse pensar diariamente a sua prática docente e discuti-la com seus colegas, supervisionados pela coordenadora pedagógica da escola. Foram instituídos os NAEs (Núcleos de Ação Educativa), em substituição às Delegacias de Ensino que se constituíram em espaços de discussão e formação permanente. Em outros espaços como congressos, plenárias e convênios com universidades, os professores tiveram oportunidade de discutir coletivamente sua prática e refletir sobre os caminhos para a construção de um novo modelo de escola pública. Aquele que levará em

conta o cansaço, a pressa em aprender, a vista irritada ou a fome desta população que chega a ela.

Os **princípios básicos** do programa de formação dos professores municipais foram:

1. O educador é o sujeito de sua prática, cabendo a ele criá-la e recriá-la.

2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano.

3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.

4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o ato de conhecer.

5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

6. O programa de formação de educadores tem como eixos básicos:

a) a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;

b) a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores, nas diferentes áreas do conhecimento humano;

c) a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos/tecnológicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer;

Este programa de formação se realizava principalmente nos grupos que se formavam nas escolas municipais. As universidades (USP, UNICAMP e PUC/SP) colaboraram bastante com os grupos, num trabalho conjunto onde o investimento em formação permanente contribuiu para a redução dos índices de reprovação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo na última década, não só no que se refere à alfabetização de adultos, como, também, na Suplência de 1ª a 8ª série e no ensino regular.

A média geral de aprovação de alunos em toda a rede foi 79,46%, em 1989, 81,31%, em 1990, e 87,70%, em 1991. No noturno, 59,69%, em 1989,

61,83%, em 1990, e 70,56%, em 1991 (dados retirados SME-ATP/Centro de Informática mês-base: dezembro). Isto é ainda mais significativo, quando se verifica que a aprovação dos alunos foi uma conquista do trabalho coletivo de educadores, que responderam ao compromisso de um governo com a democratização da educação (SAUL, 1993:63).

As escolas municipais, que permaneciam fechadas à noite anteriormente a 1989, passaram a abrir suas portas para permitir que o jovem e adulto que trabalhavam durante o dia pudessem dar continuidade a seus estudos. A procura foi grande, lotando todas as escolas. Essa democratização do acesso à educação era uma das prioridades da Secretaria Municipal de Educação e um compromisso de Freire com a promoção da classe trabalhadora. Nesse período, as escolas se reestruturaram. Para melhor atender a demanda, professores foram contratados, foram abertas as salas de leitura, fornecidos material didático de apoio, recursos audiovisuais e merenda. Foram criados projetos e movimentos de reorientação curricular do ensino noturno que repensassem uma prática docente voltada para o melhor atendimento do jovem e adulto.

O Seminário “Repensando a Escola para Jovem e o Adulto Trabalhador”, primeiro passo do projeto, e outros eventos organizados regionalmente pelos NAEs tiveram por objetivo: aprofundar a discussão sobre a escola que se desejava construir para o jovem e o adulto trabalhador, subsidiar teoricamente os educadores nas questões relativas ao ensino noturno; definir coletivamente propostas de mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas.

Os projetos aconteciam, na grande maioria das escolas e, mensalmente, uma equipe do NAE vinha discutir com os professores questões de ordem metodológica, organização de atividades escolares, alternativas no sistema de avaliação, formação de educadores e outros assuntos necessários ao aprimoramento do trabalho educacional. Nos NAEs aconteciam diariamente cursos que eram oferecidos aos professores, nos quais tinham a oportunidade

de rever sua prática, discuti-la com outros colegas e de onde todos saíam enriquecidos.

O professor era incentivado a estudar diariamente e desta forma aprimorar a sua prática docente; não só era o professor mas também o aluno que aprendia e ensinava concomitantemente. Este trabalho refletiu na qualidade de ensino oferecida ao jovem e adulto trabalhador, diminuindo a evasão, a repetência e o fracasso, um ensino onde se procurava trabalhar e resgatar a cidadania dos educandos. Na busca de uma adequação dos professores e monitores que estariam trabalhando a alfabetização de adultos, foram elaborados Cadernos de Formação, cujos conteúdos incentivavam a repensar uma metodologia de ensino que valorizasse as histórias de vida dos alunos, a realidade vivida em seu cotidiano.

A partir desses trabalhos, os professores e o coordenador pedagógico da unidade debatiam a sua atuação em sala de aula. Fazia-se um levantamento de dados sobre a origem dos alunos, suas moradias, tipo de emprego, expectativas quanto à escola. Voltava-se no dia seguinte com esses dados para a reunião pedagógica, na qual eles eram tabuladas. Baseados nestas informações, organizavam-se planos de aula que levassem em conta a realidade dos educandos. Os educandos podiam se ver nos conteúdos trabalhados em sala de aula, como também tinham oportunidade de fazer uma reflexão sobre os mesmos. A escola deve formar o educando como sujeito produtor de sua própria história, através de uma real participação na sociedade, entendendo-se real participação como atuação transformadora e libertadora. O educador passa a alfabetizar seus educandos a partir de textos ditados pelos próprios educandos, que são escritos na lousa pelo educador. Este, no primeiro momento da alfabetização, torna-se o escriba de seus alunos.

Assim, a proposta de mudança curricular realmente acontecia, pois o professor tinha não só a permissão para rever sua prática docente, como também o incentivo da escola e da administração escolar. Os NAEs também podiam ficar sabendo como caminhava o ensino nas escolas, porque estas eram periodicamente visitadas por suas equipes, que participavam das reuniões

pedagógicas e das reuniões dos conselhos de escola, inteirando-se dos projetos que estavam sendo desenvolvidos, em cada unidade escolar. Discutiam com os professores os projetos e adotavam uma postura de parceria na busca de caminhos que levassem à sua concretização. Aconteceram ainda Seminários Regionais, por NAE, com palestras, apresentação de projetos alternativos e debates com participação representativa de educadores e educandos.

No *Caderno de Formação n.º 2*, “Diretrizes para Elaboração de Projetos pelas Escolas”, são discutidos princípios metodológicos para um trabalho interdisciplinar. Este caderno, como os outros, n.º 1 e n.º 3, chegava às unidades escolares onde era lido e discutido nos encontros que aconteciam durante os Projetos. A partir da leitura, discutia-se como a nova metodologia poderia ser trabalhada no cotidiano da sala de aula. Desses debates saíam as diretrizes que norteariam o trabalho docente. Os professores relatavam as suas tentativas de trabalhar dentro da nova concepção e dessa discussão diária, desses depoimentos ia nascendo uma nova postura educacional que se reforçava e se apoiava nos encontros diários com os colegas.

A formação permanente propiciou aos educadores que se vissem como sujeito de sua ação, refletindo sobre ela, para que não fizessem uma simples transposição, que muitas vezes é feita, da alfabetização de crianças para a de jovens e adultos. O objetivo era que melhor se aprofundasse a fundamentação teórica do Método Paulo Freire de Alfabetização, que leva o aluno a refletir sobre o mundo em que vive e sua interação com ele, da importância de se trabalhar de forma interdisciplinar, para impedir que as partes se separem do todo e sejam estudadas, sem estarem relacionadas umas às outras de forma significativa. Este sistema se contrapõe ao tradicional, que é todo fragmentado e impede a percepção da relação que existe com o todo, levando a educação a se tornar alienante e autoritária.

A formação permanente revia as práticas pedagógicas nas quais os educadores foram formados e desencorajava práticas autoritárias. O acesso às teorias desenvolvidas por Paulo Freire, Vygotsky, Jean Piaget, Henry Wallon, Emília Ferreiro foi fundamental para que os educadores renovassem suas

práticas de ensino e ousassem provar a si mesmos serem capazes de construir uma prática de ensino da qual eram sujeitos. Dessa forma, encorajados, passaram a construir junto com seus alunos uma nova cartilha, diferente daquela que já vinha pronta, uma cartilha com a “cara” de seus alunos, na qual eles podiam se ver, da qual eles podiam se orgulhar, pois a haviam construído.

Esta gestão equipou as bibliotecas de livros que visavam não somente ao aluno, mas também ao professor. Incentivou o professor a abandonar a cartilha tradicional e a desenvolver e planejar a sua prática com os alunos e com eles elaborar os conteúdos que pretendia trabalhar, conteúdos estes que não deveriam ser fragmentados e desarticulados entre si. Estes momentos criavam um espaço em que o professor revia seus valores.

O grande apoio a esta mudança do professor foram os Projetos que se desenvolviam na escola. Lá, junto com seus colegas, na parceria, nas discussões criava-se o planejamento diário e as metas a longo prazo que o currículo deveria percorrer. Era no confronto com as opiniões dos outros que nasciam os novos procedimentos metodológicos. A escola se tornava um espaço não só de alunos que aprendem, mas também de professores que reaprendem sua prática.

O planejamento era apresentado aos pais, alunos e demais participantes e discutido por todos, nas reuniões de Conselho de Escola.

A escola dividia com os pais a responsabilidade quanto à construção de conhecimento, saber este que deveria estar relacionado com os interesses de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, a escola cumpria seu papel de ser um local de produção de saber, relacionado com a vida do bairro onde estava inserida, com os problemas, alegrias e tristezas vividas pelas pessoas que a freqüentavam e com a sociedade. Este foi um dos sonhos de Paulo Freire ao aceitar ser Secretário da Educação da Prefeitura de São Paulo: ver a escola aberta para a comunidade e esta com plenos poderes para nela intervir, decidir sobre sua vida, uma escola aberta para as idéias, lutas de classe, uma escola livre para se autogerir.

Como é possível perceber, a experiência de Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo foi uma oportunidade desse educador colocar em prática sua **Teoria da Educação** e consolidar sua práxis pedagógica popular e progressista no interior da máquina administrativa, provando que a administração pública pode colocar a burocracia à serviço do pedagógico e não o inverso e mais do que isso, ela pode se constituir em um espaço de crescimento coletivo, de participação democrática e de consolidação da cidadania.

Carlos Alberto Torres, um dos maiores estudiosos de Paulo Freire, num excelente trabalho realizado em parceria com Pilar O’Cádiz e Pia Linquist Wong, examinando criticamente as idéias e os resultados da administração de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo conclui que “tanto para os movimentos sociais quanto para a administração pública, para desenvolver e sustentar uma política educacional, tecnicamente competente, eticamente sã e politicamente factível representou um imenso desafio. Isso foi particularmente verdadeiro para educadores, administradores e para as lideranças comunitárias de São Paulo que, seguindo os pressupostos básicos da filosofia de Paulo Freire, continuam se perguntando em favor do quem e porque, e necessariamente contra o que e contra quem eles estavam trabalhando” (O’CADIZ, 1998).

5. A presença de Paulo Freire hoje

Por acreditar na necessidade de um acompanhamento mais efetivo e participativo nas discussões em torno da definição de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos nos diferentes estados e municípios e em nível de governo federal, considero um imperativo a participação nos fóruns, seminários e grupos de discussão sobre a EJA no Brasil. Nessas participações temos constatado que boa parte das iniciativas está a cargo dos movimentos sociais, sindicais e eclesiásticos, onde os recursos são poucos, comprometendo substancialmente os resultados. As iniciativas oficiais, na maioria dos casos,

preocupam-se em dar respostas às estatísticas que denunciam um enorme contingente de renegados, excluídos e alijados desse direito humano fundamental que é a educação.

Os programas oficiais oferecidos a essa população, em muitos casos, acabam por assumir um caráter essencialmente assistencialista e tendem a se tornar apenas um meio de escamotear os dados alarmantes (HADDAD, 1999). Por outro lado, constatamos iniciativas que buscam dar respostas ao problema do analfabetismo, através de um amplo movimento de alfabetização que busca promover uma educação realmente cidadã.

Vários estados e municípios desenvolvem hoje Movimentos de Alfabetização semelhantes ao MOVA-SP, com inspiração no paradigma de Educação Popular, envolvendo a comunidade, investindo na formação inicial e continuada de seus educadores e reafirmando a presença de Paulo Freire através da recriação de suas idéias.

Com o propósito de perceber a presença ou a não presença de Paulo Freire nas práticas recentes, consideramos relevante que este trabalho mostrasse o pensamento de alguns educadores/as desses movimentos e de dois teóricos da educação que estudam o pensamento e obra de Paulo Freire dentro e fora do Brasil.

Optamos por realizar uma pesquisa de opinião em uma delas, através de entrevistas que nos permitiu uma visão aberta quanto ao objeto de estudo, pois traduz sentimentos que expressam um contexto, uma época, uma situação e podem ser mudados com o passar do tempo. Os dados coletados foram reconstruídos de forma descritiva.

Como secretária da RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil), estamos em contato permanente com numerosas iniciativas no campo de Educação de Jovens e de Adultos. Após mapear as experiências existentes, optamos por entrevistar educadores e educadoras do Movimento de Alfabetização de Ribeirão Pires (SP), que julgamos representativo, inclusive por se tratar de um trabalho promovido por uma Secretaria Municipal de Educação, onde se dão majoritariamente os programas de educação de jovens e

de adultos no setor público. Estes educadores e educadoras reúnem-se todas às sextas-feiras para reuniões pedagógicas e troca de experiência. O grupo apresenta um perfil bastante diferenciado no tocante à faixa etária, escolaridade, militância política, inserção nos movimentos da comunidade, havendo, no entanto, predominância do sexo femininos, conforme observamos na tabela a seguir:

Nome	Idade	Sexo	Formação	Tempo no Programa
Ivelize B. Campos	39 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	6 meses
Vera Lúcia da Silva	35 anos	Fem.	Pedagogia	1 ano
Rosângela S. da Silva	20 anos	Fem.	2º Grau	1 ano e 9 meses
Aluana Kelly S. Silva	19 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	1 ano e 5 meses
Maria Cláudia Oliveira	25 anos	Fem.	2º Grau	4 meses
Edson Ferreira Neves	21 anos	Masc	2ºGrau (Magistério)	1 ano e 3 meses
Gildete A. de ° Vernille	40 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	3 meses
Raimunda Nilva Rosa	41 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	1 ano e 8 meses
Adelaide C. L. Nunes	34 anos	Fem.	Pedagogia	2 anos
Mª de Fátima M. Silva	40 anos	Fem.	2º Grau	1 ano
Elizabete C. Silva	19 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	6 meses
Mª Elisa G. Ramos	38 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	6 meses
Ana M. S. Bertoncini	36 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	1 ano
Micaely C. Domingos	22 anos	Fem.	2ºGrau (Magistério)	4 meses
Mariana de A. Vieira	21 anos	Fem.	2º Grau	1 ano e 9 meses

Após o primeiro contato com o grupo apliquei um questionário de 5 (cinco) questões que serviram de pré-teste para detectar possíveis dificuldades de compreensão.

As questões inicialmente aplicadas foram as seguintes:

- 1 - Qual o significado da leitura de mundo?
- 2 – Qual a importância do conhecimento e da informação no mundo de hoje?
- 3 – Como o aluno de EJA constrói o conhecimento?
- 4 – De que maneira o trabalho pedagógico em EJA pode contribuir para a vivência das práticas democráticas e das responsabilidades coletivas em relação ao bem comum?
- 5 – Identifique diferenças entre os métodos tradicionais de alfabetização e o método Paulo Freire.

Este teste, aplicado em 10 (dez) educadores/as, detectou a necessidade de reformulação das questões 1 e 3, recebendo, no conjunto das questões, as seguintes alterações:

- 1 – Como você entende a expressão “fazer a leitura de mundo”?
- 2 - Qual a importância do conhecimento e da informação no mundo de hoje?
- 3 – Qual a relação entre papel da educação e qualidade de vida?
- 4 - – De que maneira o trabalho pedagógico em EJA pode contribuir para a vivência das práticas democráticas e das responsabilidades coletivas em relação ao bem comum?
- 5 – Identifique diferenças entre os métodos tradicionais de alfabetização e o método Paulo Freire.

Estas questões foram entregues para 15 (quinze) educadores/as que responderam por escrito. Optei por questões abertas, para que fosse possível perceber a presença ou não de Paulo Freire na concepção de educação subjacente à prática destes educadores/as.

Partindo das questões apresentadas e tentando sistematizar os conceitos implícitos fizemos a seguinte categorização:

- 1 – Visão de mundo dos educadores/as
- 2 – Postura do educador frente aos problemas atuais

3 – Caráter transformador da educação

4 – Politicidade do ato educativo

5 – Teoria do conhecimento

Através da análise das respostas obtidas foi possível perceber que embora não tenham conhecimento teórico aprofundado sobre Freire, esses educadores/as têm clareza da concepção de educação que embasa suas práticas. Percebemos a presença de Freire pela visão de mundo do grupo e pela postura que apresentam. Em suas respostas demonstraram valorizar a necessidade da leitura etnográfica do contexto em que estão inseridos seus alunos e também da importância de estarem sempre atualizados, ligados aos acontecimentos diários, fazendo destes acontecimentos o seu conteúdo.

Sentimos também o modo como valorizam as relações entre seus pares e com os educandos, como se relacionam com a diversidade cultural e com as condutas humanas e sociais. Demonstraram reconhecer a importância da interação, do posicionamento crítico, na tomada de consciência e na capacidade de enxergar além.

Nesse sentido, foi possível constatar a presença de Freire e o quanto o Programa em que estão inseridos estes educadores/as se aproxima do Programa MOVA-SP criado por Paulo Freire durante sua gestão como Secretário da Educação do Município de São Paulo.

Observamos que a metodologia utilizada na alfabetização pelos entrevistados/as aproxima-se muito da metodologia proposta pelo Construtivismo. Partem do texto como um todo e não apenas das palavras geradoras, porém utilizam-se de contextos geradores e aí marcam a presença das ideias de Freire e de sua proposta pedagógica.

Segundo foi possível perceber eles reconhecem os princípios do “Método Paulo Freire”, e demonstram que valorizam a prática da dialogicidade e da politicidade do ato educativo.

No início de cada semestre, os educadores/as entrevistados/as recebem uma formação mais conceitual de uma semana onde fazem estudos de textos com uma discussão mais teórica e mais aprofundada. Durante o decorrer do

semestre eles participam de uma formação continuada com reuniões semanais onde eles discutem questões metodológicas, trocam experiências, assistem a vídeos e debatem temas pertinentes ao trabalho desenvolvido. Sempre que possível, participam de fóruns, encontros, congressos de educação de jovens e adultos procurando estar sempre integrados às novas discussões sobre a EJA no Brasil.

Considerando que programas como este primam por uma alfabetização balizada por princípios libertadores, acho correto afirmar que Freire continua presente nestas práticas alfabetizadoras neste final de século.

Não podemos, no entanto, afirmar que estas práticas são comuns em todo o território nacional. Prova disto são os dados estatísticos. Conclui-se, com isso que, passados quase quarenta anos da aplicação da proposta inicial de Freire para a eliminação do analfabetismo, pouco se avançou neste sentido, o que prova a necessidade de intervenção direta e indireta nas políticas públicas relativas a EJA no Brasil por parte de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Ainda o objetivo de perceber a influência da teoria educacional de Freire entre intelectuais, mostrar a atualidade das suas idéias e comprovar a sua presença nas ações desenvolvidas em várias partes do mundo, registramos aqui, na íntegra, o depoimento de Francisco Gutiérrez, e Azril Bacal, dois grandes estudiosos de Paulo Freire na América Latina e na Suécia respectivamente.

Azril Bacal, psicoterapeuta e conhecido defensor do direitos humanos é atualmente professor de Teoria da Comunicação n Universidade de Karlstad, na Suécia. Francisco Gutiérrez, especialista em Pedagogia da Comunicação e Mediação Pedagógica, diretor do Instituto Paulo Freire e do ILPEC (Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação), sediado na Costa Rica.

Tivemos recentemente a oportunidade de conversar com ambos fazendo-lhes a seguinte pergunta: **“Como você sente a presença de Paulo Freire hoje”?** Eis a resposta de cada um. Dada a sua importância e pertinência em relação ao tema aqui exposto, nos permitimos reproduzi-las na íntegra.

Francisco Gutiérrez: *“Eu sinto que Paulo Freire sempre foi mal interpretado em sua metodologia, em vida. Os grupos progressistas que aceitaram a metodologia não foram suficientemente criativos, alguns utilizaram o método muito rotineiramente e muito mecanicamente e não o recriaram e por isso não tiveram o resultado que estavam esperando e assim muito rapidamente o abandonaram. Por outro lado, existem experiências muito significativas, muito valiosas sobretudo em nível de educação popular quando ele foi adaptado e ao ser adaptado ele foi recriado. Em nível da educação formal sobretudo nas universidades, o interesse maior em Paulo foi sobre os aspectos teóricos como um pensador revolucionário nos aspectos educativos, como um personagem com certa atração por ser latino-americano e nada além disso, um pensador a mais dentro do grupo de pensadores. Agora, neste momento, tem diminuído bastante por não haver uma promoção de Paulo Freire, porque uma coisa era quando ele estava vivo e nos influenciava com suas declarações, com sua forma. Para que suas idéias não se tornem somente modismos é importante que educadores estudem suas idéias e promovam não só o que Paulo escreveu, mas que possam fazê-lo presente na forma de incidir nos problemas atuais, suas dimensões críticas da pedagogia. Não dizer que hoje a pedagogia do oprimido é passada mas que se possa adaptá-la aos novos conceitos e formas da globalização e da exclusão. Mas para algumas pessoas Paulo Freire já passou embora isto não seja generalizado. Isso requer uma dimensão muito ativa por parte dos educadores engajados na continuidade do legado de Freire nas pequenas coisas que podem fazer. Penso que os “Fóruns Paulo Freire”, as “Cátedras Paulo Freire” e publicações, mobilizam muito em nível mundial. São três passos muito importantes como também a adaptação de sua metodologia aos problemas atuais. Eu creio que por aí poderia vir por exemplo “Paulo Freire e a globalização”, “Metodologia do oprimido e exclusão no mundo atual”, “Dimensão humana da educação de acordo com os princípios de Paulo Freire”. É como tomar o que ele deixou numa época trazendo para o presente e aprofundando, trabalhando, mencionando algumas experiências de educação, muito dentro do novo*

paradigma e tratar de analisá-las e chegar a uma certa sistematização para comprovar que todas elas têm um contexto, um peso forte da metodologia de Paulo Freire. É muito difícil que se possa estar fazendo algo em educação em diferentes lugares que não esteja de alguma maneira inspirado por Paulo Freire. Uma contribuição importante de Paulo Freire é que ele não era de um país desenvolvido e as modas vêm de países desenvolvidos. Paulo Freire foi um revolucionário em pedagogia, em consequência disto foi um revolucionário em educação e em consequência disso um revolucionário na sociedade. Então está claro que para transformar a sociedade se requer processos educativos novos, porém isso não será senão processos pedagógicos. Isso é muito importante porque se alguma característica tem o “Método Paulo Freire” é que é um método de aprendizagem, um método pedagógico onde o sujeito se torna sujeito por uma produção, por um diálogo, por uma expressão. É importante que os educadores e as instituições que estudam o pensamento e obra de Paulo Freire tenham uma diretriz de movimento, esse movimento implica estar apoiando os temas que são atuais como Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, Ecologia, Terra. Essas são investigações que permitem enfrentar os problemas atuais através da presença de Paulo Freire, não só pelo que escreveu mas pelo que está sendo escrito por seus estudiosos neste momento e pelo que estaria escrevendo se estivesse vivo. Várias pessoas hoje estão desenvolvendo teses de doutorado sobre Ecopedagogia com inspiração freireana. A mim me parece muito mais importante contribuições aos problemas atuais dentro do pensamento de Paulo Freire do que voltar a estudar os seus textos, porque são teses clássicas de investigação. É um pouco do espírito de fundador que se fala na mediação pedagógica. Hoje, qual seria o livro que estaria escrevendo Paulo Freire? Acho que poderemos dizer que Paulo Freire estaria escrevendo sobre Ecopedagogia porque é sobre Meio Ambiente, porque é uma corrente extremamente forte, porque estamos destruindo a Terra, estamos aniquilando nossas crianças, os excluídos estão sendo os excluídos da terra, porque há os que exploram a terra, estão maltratando, industrializando, aproveitando-se dela e estes são os opressores,

os opressores da terra, por isso este livro de Leonardo Boff está interessante: “Ecologia, grito dos pobres, grito da terra”. Várias vezes conversei com Paulo sobre estas correntes e Paulo não se ausentou destas discussões, ele estava presente e me falava por exemplo do livro que escreveu Frei Beto sobre esta dimensão cósmica e quando eu falei de toda a dimensão de Fritjof Capra de toda a visão quântica ele estava totalmente em dia, estava muito dentro deste espírito, estava pensando nisso. Por isso podemos falar da atualidade de Paulo Freire e sua permanente presença no mundo. Esta é a grande contribuição de Freire para a humanidade. Deixar uma pedagogia que resgate a crença na possibilidade de superação da desigualdade, da opressão”.

Azril Bacal: *“A primeira vez que aplicamos em nível nacional no Peru a metodologia de Paulo Freire, pois não é um método e sim uma metodologia que abre, não está fechada, foi dentro do programa, do projeto de capacitação para a reforma agrária do Peru, um projeto bastante ambicioso com quinhentas mil famílias. Dentro de toda a discussão decidimos executar a metodologia de Paulo Freire como uma metodologia diretriz para a capacitação dos camponeses, de suas famílias e também de técnicos agrários e agentes de mudanças no campo, em 1969. Dentro desse projeto, eu coordenei em nível nacional em todo o Peru o “Programa Radiofônico Campesino” utilizando a metodologia freireana em vários aspectos fazendo uma coleção temática, utilizando a rádio como um núcleo radiador e grupos de discussão ao redor. A grande inovação é que Freire nos disse: “usem os meios de comunicação de massa de forma dialógica”, mas não nos disse como. Foi uma criação heróica e a idéia era a de não somente ter um feedback da audiência à fonte de mensagens, mas ter uma audiência representada democraticamente à fonte. Acho que historicamente foi um salto qualitativo. Pelo que eu conheço em nenhum lugar do mundo se conseguiu tamanho sucesso. O segundo caso em que utilizamos a metodologia freireana foi no trabalho com grupos comunitários, o problema do racismo internalizado, como superar os danos psicológicos, as cicatrizes sociais conseqüentes do racismo e as atitudes, condutas, hábitos pessoais destrutivos e nisso combinou-se o trabalho de*

Freire, com o trabalho de Albert Memi e o trabalho de um tipo de terapia dialógica. Nos anos oitenta trabalhei a metodologia freireana em duas comunidades de camponeses no México com círculos de estudo onde os eles e os técnicos e agrônomos se sentavam no mesmo nível, apesar do alto grau de hierarquia reinante entre eles e dentro de cada segmento. Assim, rompemos a verticalidade e fizemos sessões de crítica e auto-crítica que permitiram que se aflorassem problemas de sectarismo, abusos de autoridade e foi uma experiência muito crítica, muito freireana, muito participativa. Nos anos noventa e principalmente neste final de século, estou trabalhando com a metodologia freireana o tema de Cultura de Paz que é um projeto que vem pela UNESCO e é uma criação, pois não há ainda metodologia escrita mas que tem uma forte inspiração freireana”.

Conclusão

Podemos observar que obra de Paulo Freire se aproxima do estético, do epistemológico, do social, daí poder afirmar-se que a sua obra é mais do que simplesmente uma obra acadêmica.

As idéias de Freire contrapõem-se à visão neoliberal, pois os neoliberais defendem a despolitização da educação. Paulo Freire considera necessário a politicidade no processo pedagógico uma vez que os problemas educacionais não são apenas técnicos e nem apenas pedagógicos: são também políticos e econômicos.

A pedagogia da esperança fundamentada na ótica freireana é a pedagogia que se opõe à pedagogia da exclusão. É uma pedagogia radicalmente igualitária. Para Freire, a pedagogia deve se afastar do tecnicismo e fugir da ingenuidade, do otimismo ingênuo e das perspectivas apocalípticas que induzem ao fatalismo.

A construção dessa pedagogia não é um problema técnico, é um problema ideológico que implica na construção de uma subjetividade democrática. Paulo Freire nos alerta para que tenhamos cuidado com a anestesia da ideologia liberal, pois ela é fatalista e vive de um discurso fatalista.

O neo-liberalismo age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica.

Freire procurou contrapor sua visão Humanista ao Tecnicismo Liberal, com o objetivo de reinventar um conhecimento que rompa radicalmente com a educação elitista que tem levado homens e mulheres à triste situação de vencidos e excluídos economicamente, socialmente e culturalmente.

Em seu último livro publicado, Freire nos alerta para o perigo de sermos seduzidos pela ideologia fatalista. Segundo ele:

“Há um sinal dos tempos, entre outros que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando de “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como **determinismo** e não como **possibilidade**. (...) Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana. (...) Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes, é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização”(FREIRE, 1997:128-129).

Pelas palavras de Freire podemos perceber a sua visão humanista em oposição a visão tecnicista imposta pelo neoliberalismo. O Método Paulo Freire é uma prova concreta da crença de Freire na possibilidade de uma educação conscientizadora, libertadora e desalienante; educação capaz de promover a auto confiança, a confiança mútua para fazermos a História e para construirmos

o futuro com possibilidades iguais e possíveis a todos. Um futuro de possibilidades...

Paulo Freire dizia que ninguém opta por ser miserável. A miséria, assim como o analfabetismo, não são opções e sim imposições de um sistema social perversamente injusto. O adulto não alfabetizado não o é por opção, mas por questões econômicas e sociais que o impediram de sê-lo. Esse impedimento, porém, não é definitivo afinal, nada é absoluto, nada é definitivo, nada é imutável. Tudo é possibilidade.

Sempre preocupado com a dominação dos opressores sobre os oprimidos, com a esperança de reversão dessa situação, com a ética nas relações, com a conquista da autonomia de educandos e educadores, Freire concebeu uma pedagogia que levasse em consideração a mudez do oprimido, que desse a ele a voz, a esperança e a autonomia. Esses foram os temas de suas produções, o objeto de suas preocupações.

Para Freire, a prática educativa deve ser crítica, libertadora, conscientizadora, científica, ética e acima de tudo humanista. Esses princípios estão claros na prática de Freire. Por isso é importante destacar a contribuição do seu Método de alfabetização. Foi a partir dele que as idéias de Freire se tornaram conhecidas, que sua voz atravessou fronteiras, que sua luta se tornou popular.

Ao iniciarmos este estudo tínhamos uma preocupação latente: analisar os princípios e as práticas do Método Paulo Freire a fim de constatar a veracidade das palavras de Carlos Rodrigues Brandão: “O Método de alfabetização de adultos do professor Paulo Freire não representa mais do que a fase inicial de um longo processo dentro de um Sistema de Educação” (BRANDÃO, 1993:81). Esta preocupação não se esgotou completamente, mas já podemos a partir da pequena análise aqui apresentada, perceber que o Método, na verdade, não se trata apenas de um contexto, de um sistema como Brandão demonstra no seu livro *O que é Método Paulo Freire*: “O Método foi a matriz construída e testada de um sistema de educação do homem do povo” (BRANDÃO, 1993:84). Mais do que isso, Paulo Freire estava inserido num contexto da

própria criação de educação popular da qual ele foi, talvez, o maior representante.

Reportando-me ao início desta pesquisa, quando buscava a superação dos limites de minha práxis pedagógica, posso dizer que o conhecimento construído por mim no decorrer deste processo foi altamente significativo e decisivo para a minha formação como educadora.

Na leitura dos diferentes livros, artigos, documentos; no resgate histórico das ações desencadeadas durante a permanência de Freire no Brasil na década de 60; no estudo de sua obra antes, durante e depois do exílio; nas conversas que tive com ele nos últimos anos de sua vida; na produção deste texto, enfim, na busca de caminhos possíveis para dar respostas às minhas indagações tive a oportunidade de refletir, digerir as novas informações e creio que posso dizer que incorporei a teoria que sempre embasou minha prática ao longo dos meus 23 anos como educadora e, ao incorporá-la, creio ser possível superar os limites já mencionados.

Ao vislumbrarmos o fim deste século podemos iniciar uma retrospectiva histórica e um balanço das condições em que nos encontramos hoje. Desse balanço podemos ter algumas certezas e entre elas a certeza de que não queremos mais a educação do colonizador, do expoliador, do dominador. O modelo educacional vigente criou o seu império e reinou absoluto até os dias de hoje mas não conseguiu chegar até o povo, resgatá-lo da condição servil de dominado, de oprimido. Com isso perguntamos: como conseguiremos resolver os nossos problemas educacionais neste final de século?

Nos parece acertado afirmar, com base nas razões já apresentadas neste estudo, que somente as tentativas de transformação escolar de caráter formal não serão suficientes para mudar um quadro tão cristalizado. No entanto, temos observado com otimismo, o crescimento do número de experiências de educação popular no Brasil e na América Latina. Essas experiências, embora ainda fragmentadas e microscópicas, segundo Gadotti e Torres:

“oferecem um sem-número de alternativas teóricas, políticas, organizativas e educativas: a educação popular vinculada aos movimentos

sociais, como no Estado de São Paulo, à comunidade educativa, como no projeto de Pais e Filhos em Santiago, no Chile, a educação popular vinculada a reformas revolucionárias do estado, como a da Nicarágua e a de Granada, a educação indígena mapuche nos pampas argentinos, a formação de cooperativas nas agrestes montanhas Tarahumaras no México ou a recente campanha de alfabetização no Equador, apoiada pelo setor público e pelas organizações da sociedade civil e inspirada na melhor tradição transformadora da educação popular. Todos esses são exemplos de alternativas reais surgidas no calor do talento e na transpiração de educadores populares. Seria muito extenso listar outras contribuições interessantes, produzidas pelas experiências de educação popular, como a educação popular de gênero, o sem-número do movimentos de afirmação da mulher, a vinculação entre educação popular e pesquisa participante etc... (GADOTTI & TORRES, 1994:10-11).

Dessa forma, acreditamos que a educação popular, como nos provam as experiências existentes, constituem-se hoje, na mais democrática prática educativa, capaz de nos fornecer elementos para iniciarmos o novo século com novas esperanças e novas utopias. E como não é possível falar em educação popular sem falar em Paulo Freire, o estudo dos princípios e das práticas do Método Paulo Freire constitui-se num instrumento de resistência e luta contra os projetos neoliberais que já decretaram a morte do sonho e a falência da utopia. Na década de 60 tínhamos o sonho, a utopia, a esperança latente. Vimos, ao longo destes anos, acompanhando o adormecimento destas categorias de luta e resistência, mas sabemos que é possível despertá-las.

Para isso temos a obra de Freire e através dela a sua presença no mundo que nos dá resistência contra a inexorabilidade, contra o fatalismo, contra a paralização. Ela nos agraciou com o exercício da utopia, com a possibilidade do sonho, com a confiança de poder tirar das mãos do destino o futuro de milhões de homens e mulheres e construir solidariamente uma sociedade que respeite os direitos individuais e sociais e garanta todos o direito a uma vida com dignidade e justiça.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

1 – Bibliografia Geral

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.(1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP, Papirus.
- ANDREOLA, Balduino Antônio.(1984). Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural. *Educação e Realidade*, São Paulo, mai./ago.
- _____. (1985). Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire. *Boletim bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação/UFRGS*. Porto Alegre, jan./mar. 1976. Nova edição, jan./jun.
- _____. (1985^a). *Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pedagogie de la personne et de la communauté*. Dissertação de doutoramento. Educação.Louvain La Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, Université Catholique de Louvain.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (1979). Cultura do povo e educação popular. *Revista da Fac. de Educação da USP*. São Paulo.
- _____. (1974). *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Org. (1982). *O educador: Vida e Morte*. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982.
- BRINGUIER, Jean-Claude. (1978). *Conversando com Piaget*. Difel, Rio de Janeiro.
- BOUFLEUER, José Pedro. (1991). *Pedagogia Latino Americana - Freire e Dussel*. Ed UNIJUÍ, Ijuí.

- CAGLIARI, Luiz Carlos. (1998). *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. São Paulo, Scipione.
- CAMARGO, Ruth Aurora da Silveira. (1996). *A Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de São Paulo na gestão da prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992)*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.
- CINTRA, Benedito Eliseu Leite. (1998). *Paulo Freire, entre o grego e o semita - Educação: Filosofia e Comunhão*. Ed. EDIPUCRS, Porto Alegre.
- CORTELLA, Mário Sérgio. (1998) *A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez /IPF.
- CRUZ, Sérgio Amâncio. (1987). *A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- DEMO Pedro. (1973). *Conflito Social: Perspectivas Teóricas e Metodológicas*. Rio de Janeiro, Vozes.
- De WITT, John Fefferson. (1971). *An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psycho-social andragogy of development*. Dissertação de doutoramento Boston, School of Education, Boston University.
- DURANTE, Marta. (1998). *Alfabetização de adultos: leitura e produção de Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FAZENDA, Ivani (Org.). (1994) *Metodologia de Pesquisa Educacional*, 3 ed., São Paulo, Cortez.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed Nova Fronteira.
- FREIRE, Paulo. (1983). *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1982) *Educação e Mudança*. 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 - n.º 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.
- _____. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática
educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1982^a). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez.
- _____ & 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, Papyrus.
- _____. (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.
- HADDAD, Sérgio. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de
jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década*

- da Educação para Todos*. Brasília, INEP/MEC, Seminário Nacional sobre Educação Para Todos, junho de 1999 (mimeo).
- HARMON, Maryllen C. (1975). *Paulo Freire: Implications for a theory of pedagogy*. Dissertação de doutorado. Boston, School of Education, University of Boston.
- HERNÁNDEZ, Isabel.. *20 anos - Pedagogia do Oprimido - Paulo Freire*, ed. Paz e Terra, s.d.
- JARBAS, M. (1969). *A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*. Revista de Cultura- Recife.
- JORGE, J, Simões. (1981). *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola.
- KOSIK, Karel. (1976). *Dialética do Concreto* Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- MACEDO, Lino de (1994). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- MANFREDI, Sílvia Maria. (1978). *Política: educação popular*. São Paulo, Símbolo.
- MARSH, William Harry. (1978). *An evaluation study of the philosophical justification of Paulo Freire's dialogic pedagogy and its potential use in formal schooling*. Dissertação de doutoramento. Memphis, Faculty of Education, Memphis State University.
- NETO, Henrique Nilsen. Org. (1986). *O Ensino da Filosofia no 2º grau*. São Paulo, Ed. Sofia.
- _____. (1988). *Filosofia da Educação* São Paulo, Ed. Melhoramentos.
- O'CADIZ, Maria del Pilar, Pia Linqvist Wong e Carlos Alberto Torres. *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*. Westview, 1998.
- OLIVEIRA, Admardo Serafim de. (1980). *"Conscientização": theory and practice of a libertarian education; a philosophical understanding of Paulo Freire's pedagogy*. Ottawa, Department of Philosophy, School of Graduate Studies, University of Ottawa, Canadá,. Dissertação de doutoramento.

- OLIVEIRA, Marcelo Bezerra. (1988). *A Teoria do conhecimento em Paulo Freire - pressupostos gnosiológicos da Pedagogia do Oprimido*. Dissertação de Mestrado, Recife.
- PAIVA, Vanilda Pereira. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1977). Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1 e 2. Brasília.
- PATTO, Maria Helena Souza. (1982). *Psicologia escolar*. São Paulo.
- _____. *Psicologia e ideologia*. (1984) São Paulo.
- PIAGET, Jean. (1973). *Biologia e Conhecimento*. Vozes, Petrópolis.
- PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. (1995). *Educação escolar de adultos: possibilidade de reconstrução de conhecimentos e implicações para a formação do professor*. São Paulo, FE-USP, Tese de Doutorado.
- QUIROGA, Ana. (1993). *La vigência de la palabra "oprimido"*. La Maga, Miércoles.
- ROMÃO, José Eustáquio. (1997). *Dialética da Diferença*. São Paulo, FE-USP. Tese de Doutorado.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. (1983). A dialética do diálogo libertador de Freire. In: *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. (1997). *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. Ed. Universitária, João Pessoa.
- _____. (1998) Paulo Freire e a CEPLAR da Paraíba, antes de Angicos. *Caderno de resumos do I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, São Paulo, IPF*.
- SEVERINO, Antônio J. (1983). *Metodologia do Trabalho Científico*. 19ª ed., São Paulo, Cortez.
- SOARES, Márcia de Almeida. *Paulo Freire e a educação de adultos: o confronto da pedagogia freireana com as modalidades de educação de adultos no Centro de Estudos Supletivos de Juiz de Fora (MG)*. Juiz de

- Fora, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 1999 (Dissertação de Mestrado).
- SORIA, Luis Eduardo. (1968). *Alfabetização Funcional de Adultos* México, CREFAL.
- STRONQUIST, Nelly. *Literacy for citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany, SUNY Press, 1997.
- TORRES, Carlos Alberto. (1997). *Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, São Paulo, Papirus.
- _____. (1977). *Entrevistas com Paulo Freire* Ediciones Gernika, México.
- _____. (1983). *Estudios Freireanos*. Libros del Quirquincho Buenos Aires.
- VALE, Maria José. (1998). *O Social Construtivismo: Princípios Fundamentais*. São Paulo, IPF, (mimeo).

2 - Bibliografia sobre o método Paulo Freire

- BARBOSA, Maria Inês Afonso. (1982). *O método de educação política de adultos em Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado, URFJ. jan.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (1982). *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Ensaios 85. São Paulo, Ática.
- _____. (1965). Uma campanha de Educação de Adultos no Brasil. Pesquisa e Planejamento, São Paulo. *Publicação CEPE* - Centro Regional de Pesquisas Educacionais.
- _____. (1972). *A educação de adultos no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1981). *O que é Método Paulo Freire*. 18ª ed. São Paulo, Brasiliense.
- _____. (1977). El Método Paulo Freire para la Alfabetización, de Adultos. *Cuadernos del CREFAL n.º 3.*, México.

- FERNANDES, Calazans & TERRA, Antonia. (1994). *40 horas de Esperança - O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo, Ática.
- GADOTTI, Moacir. (1985). *É possível aplicar o método Paulo Freire hoje?* In: *Educação e compromisso*. Campinas, Papyrus.
- GERHARDT, Heinz-Peter. (1983). Angicos. Rio Grande do Norte - 1962/63 (A primeira experiência com o sistema Paulo Freire). *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez Editora/CEDES.
- GONÇALVES, Jairo. (1989). Psicogênese e Método Paulo Freire. *Revista Pedagógica*- B.H. v.7 n.º 37 jan/fev.
- HERRERA, Bernarda. (1976). *El Método psicossocial de Paulo Freire y el trabajo social*. Dissertação de Mestrado. Caracas.
- KRONBAUER, Luís Gilberto. (1988). *Método Paulo Freire*. Mundo Jovem, Porto Alegre, outubro/88.
- LEITE, Eva Noely Hilário. (1991). Um método para alfabetizar Adultos: etapas do processo segundo Paulo Freire. *Revista do professor* . Porto Alegre v. 7 out/dez..
- 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.
- MENDES, Maria Mathilde. (1983). O instrumental e o simbólico no Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília mai/ago.
- NOGUEIRA, Bernardina Icaza. (1969). *El método psicossocial de Paulo Freire para la educación de adultos, como instrumento de cambio sociocultural*. Dissertação de mestrado. Santiago, Universidad Católica de Chile.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. (1998). *Efeitos a longo prazo do método de Alfabetização de Paulo Freire*. Dissertação de Doutorado. Florianópolis.

RAMIREZ, C. Maria del Sagrário. (1975). *Método de Educação de Adultos* - São Paulo, Loyola.

3 - Bibliografia da e sobre a gestão Paulo Freire (1989-1991)

PMSP/ SME. *Diário Oficial do Município de São Paulo*. Edição Especial. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação: Direito de Todos, Dever do Estado. 27/10/1990.

_____. LEI n.º 11. 229, de junho de 1992. *Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências*.

_____. Edição Especial. Portaria 4. 695, de 20 de junho de 1989. 21/6/89: Dispõe sobre a sistemática do Ensino Noturno no 2º semestre de 1989.

_____. Decreto n.º 27.633, Revoga decretos que criam Escolas de Ensino Supletivo, incorporando-as às Escolas Municipais de 1º grau, e dá outras providências. 27. 1. 89. DOM de 28/1/89.

_____. Decreto n.º 28. 302/89. DOM 22/11/89.

_____. Decreto n.º 32. 990/93. DOM 10/02/93.

_____. Comunicado: 06/03/93.

_____. Portaria n.º 6.341, de 13 de agosto de 1993. *Fixa o calendário escolar e estabelece Diretrizes de Organização e Funcionamento para Classes do MOVA-SP*. DOM 14/08/93, p. 9.

_____. *Diretrizes para atendimento à educação de jovens e adultos, cria o PROALFA*. DOM 17/12/93.

_____. Decreto n.º 33.894, de 16 de dezembro de 1993. *Dispõe sobre diretrizes para atendimento à educação de jovens e adultos, e dá outras providências. Cria os Centros Municipais de Ensino Supletivo*.

- PMSP/ SME. (1992). *Cadernos de Formação n.º 1*. Reorientação Curricular do Ensino Noturno. São Paulo.
- _____. (1992). *Caderno de Formação n.º 2*, Diretrizes para Elaboração de Projetos pelas Escolas, são discutidos “Princípios Metodológicos Para Um Trabalho Interdisciplinar”.
- _____. (1990). *Apontando Soluções: Documento Final. Congresso Brasileiro de Alfabetização*. São Paulo, Set/90.
- _____. (1992). *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*. São Paulo.
- _____. (1991). *Subsídios à Discussão sobre o Ensino Noturno Durante o Período de Planejamento nas Escolas*.Fev/91.
- _____ (1992) *Cadernos de Formação- Projeto Magistério: As Monografias dos Alunos das Turmas Especiais de Habilitação Específica a Monitores de Educação de Adultos - Série : Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador*. CO-DOT-EDA/ Sa .007/92.
- _____. (1992). *Habilitação Especial para o Magistério: Uma Experiência Pedagógica na Rede Municipal de Ensino: 1989 a 1992*. São Paulo.
- _____ (1992) *Relatos de Práticas Pedagógicas- A Produção dos Monitores* -CO-DOT-EDA/ Sa 001/92.
- _____. *Regimento em Ação. Caderno 3*. junho/92 (Apresentação dos Ciclos).
- _____. (1990). *Reflexões sobre o processo metodológico de alfabetização*. São Paulo, MOVA-SP, *Caderno n.º 3*, SME, São Paulo.
- _____. (1986). *Departamento de Planejamento e Orientação. Divisão de Planejamento - Deplan 2*.Título: *Evasão nas EMES e EMPG com classes de Supletivo*. Subtítulo: *Análise evolutiva da evasão*. 21/RT 010/86.
- _____. (1991). *Subsídio à Discussão sobre o Ensino Noturno Durante o Período de Planejamento nas Escolas*.Fev/91.

- _____. (1991). *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adulto. Reflexões sobre o Processo Metodológico de Alfabetização - MOVA- SP. Caderno 3 - SME/PMSP.*
- _____. (1990). *Relatos de Práticas Pedagógicas .Desafios Pedagógicos dentro de uma Proposta Sócio-Construtivista. CO-DOT-EDA/Sa 004/90.*
- _____. (1991). *Relatos de Práticas Pedagógicas. Produção e Difusão de Textos: Uma construção coletiva. CO-DOT-EDA/Sa 001/91.*
- _____. (1990). *Construindo a Educação Pública Popular. Ano 2. São Paulo*
- _____. (1990). *Construindo a Educação Pública Popular, Diretrizes e Prioridades para 1991. Ano 3. São Paulo.*
- _____. (1992). *Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I MOVA-SP. São Paulo.*
- _____. (1990). *MOVA-SP. Caderno 2. Princípios Político Pedagógicos. MOVA-SP, abr/90.*
- _____. (1991). Rede Municipal de Ensino. *Demonstrativo Numérico São Paulo, Dez/91.*
- _____. (1992). *Relatório de Pesquisa. Avaliação. MOVA-SP. Dados Preliminares. São Paulo, Dez/92.*
- _____. (1992). *Frente do Funcionalismo: Projeto Educação Suplência I e II. São Paulo.*
- PONTUAL, Pedro de Carvalho. (1995). *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o Governo Municipal da Cidade de São Paulo na gestão de Luíza Erundina: a experiência do MOVA-SP (1989-1992).* Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- SAUL, Ana Maria. (1993). Formação permanente dos educadores da cidade de São Paulo. In. *Revista ANDE* n.º 18, São Paulo.
- VALE, Maria José. (1990). Princípios políticos-pedagógicos do MOVA-SP. São Paulo, MOVA-SP, *Caderno n.º 2*, SME, São Paulo.

Anexo

SITUAÇÕES EXISTENCIAIS QUE POSSIBILITAM A APREENSÃO DO CONCEITO DE CULTURA

**Gravuras de Francisco Brenand
Comentários de Paulo Freire (1963)**

Quanto mais estudamos a proposta metodológica de Freire e sua concepção do ato de aprender e ensinar, mais o identificamos como um homem a frente de seu tempo. Em seu trabalho com alfabetização de adultos na década de 60, Freire lançou mão de equipamentos que hoje são considerados modernos, imagine há quase cinquenta anos atrás. Naquela época Freire já usava a leitura de imagens como recurso para deflagrar a problematização. Mas não eram imagens idealizadas, pueris como as das cartilhas infantis. Eram imagens que retratavam o contexto sócio-político-cultural dos educandos e educandas e que, por sua vez, provocavam uma seqüência de questionamentos que tinham como objetivo principal desvelar a realidade até então ocultada pela visão ingênua. Uma linda seqüência de imagens utilizadas por Freire, foi desenhada por Francisco Brennand, artista plástico pernambucano. O pedido de Freire a seu amigo Brennand era que ele criasse gravuras que trouxessem em si uma mensagem que pudesse ser “lida” pelos alfabetizandos. Com a mediação do animador de debates, essas imagens eram detalhadamente problematizadas.

Apresentaremos a seguir essas gravuras, assim como os textos que a acompanham. Elas foram utilizadas nos círculos de cultura por Freire para introduzir o conceito de cultura. Representam situações existenciais extraídas do cotidiano dos educandos e serviam como ponto de partida para o debate.

Vale ressaltar o belíssimo trabalho do artista de Brennand que conseguiu captar, com sua sensibilidade de artista, o sentido que Freire desejava dar a essas situações.

Os textos que acompanham as imagens são comentários de Freire e registram conceitos sobre cultura, trabalho, natureza, arte etc. Pelas explicações contidas em cada uma das dez situações existenciais, podemos perceber como ele pensava a relação de homens e mulheres com esses conceitos.

Percebe-se a abrangência dos temas tratados durante os debates, dentre os quais podemos destacar os seguintes:

- Distinção entre mundo da natureza e mundo da cultura
- Comunicação como forma de mediação com o mundo
- O processo educativo numa cultura iletrada

- A educação para o desenvolvimento por meio do avanço tecnológico
- A natureza humana e o seu poder criador
- A produção humana e a sua dimensão estética
- A cultura enquanto necessidade espiritual
- A criação artística, popular e erudita
- Diversidade cultural
- Democratização da cultura e cultura como aquisição sistemática de conhecimentos

Estes temas eram debatidos com intensidade e nesta discussão, os educandos percebiam-se sujeitos produtores de cultura e sujeitos no processo de aquisição do conhecimento. Com esta metodologia, o conhecimento ia sendo construído, proporcionando a valorização do educando e o crescimento da sua auto-estima, além do desenvolvimento de sua sensibilidade estética e dos padrões éticos de comportamento.

1ª Situação existencial



O debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos – o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo.

Como um ser criador e recriador que, por meio do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? Por que o fez? Como o fez? Quando? Que se repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explica num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo, fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos.

2ª Situação existencial



Na discussão anterior, já se havia chegado à análise das relações entre os homens que, por serem relações entre sujeitos, não podem ser de dominação. Agora, diante desta, o grupo é motivado à análise do diálogo. Da comunicação entre os homens. Do encontro entre consciências. Motivado à análise da mediação do mundo nesta comunicação. Do mundo transformado e humanizado pelo homem. Motivado à análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo.

As três situações que se seguem, constituem uma série em cuja análise se ratifica o conceito de cultura, ao mesmo tempo em que se discutem outros aspectos de real interesse.

3ª Situação existencial



Inicia-se o debate desta situação, distinguindo-se nela o que é da natureza do que é da cultura. “Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste”. E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: “As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são da natureza. São cultura”. Tivemos oportunidade de ouvir esta resposta inúmeras vezes, em várias regiões do país. Distinguindo a fase histórico-cultural do caçador da sua, chega o grupo ao conhecimento do que seja uma cultura iletrada. Descobre que, ao prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação. Discute-se como se processa a educação numa cultura iletrada, onde não se pode falar propriamente de analfabetos. Percebem então, imediatamente, que ser

analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada e não dominar as técnicas de escrever e ler. Esta percepção para alguns chega a ser dramática.

4ª Situação existencial



Ao ser projetada esta situação, identificam o caçador como um homem de sua cultura, ainda que possa ser analfabeto. Discute-se o avanço tecnológico representado na espingarda em confronto com o arco e a flecha. Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisando-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento.

5ª Situação existencial



Nossa intenção, com esta série, entre outras, era estabelecer uma diferença faseológica entre os dois caçadores e uma diferença ontológica entre eles e o terceiro. É claro que não se iria nos debates falar em faseologia nem em ontologia. O povo, porém, com sua linguagem e a seu modo, percebe estas diferenças. Nunca esqueceremos um analfabeto de Brasília, que afirmou, com absoluta confiança em si: “Destes três, só dois são caçadores – os dois homens. São caçadores porque fazem cultura antes e depois que caçam. (Faltou apenas dizer que faziam cultura enquanto caçavam). O terceiro, o gato, que não faz cultura, antes nem depois da “caça”, não é caçador. É perseguidor”. Fazia assim uma diferença sutil entre caçar e perseguir. Em essência, o que havia de fundamental – fazer cultura – foi captado.

Do debate destas situações, surgia toda uma riqueza de observações a propósito do homem e do animal. A propósito do poder criador da liberdade, da inteligência, do instinto, da educação, do adestramento.

6ª Situação existencial



Projetada esta situação, inicia-se a discussão a propósito do que representa. Que vemos? Que fazem os homens? “Trabalham com o barro”, dizem todos. “Estão alterando a matéria da natureza com o trabalho”, dizem muitos.

Após uma série de análises que são feitas sobre o trabalho (e há até os que falam na “alegria de fazer as coisas bonitas”, como um homem de Brasília), pergunta-se da possibilidade de resultar do trabalho representado na situação um objeto de cultura.

Respondem que sim: “Um jarro”. “Uma quartinha”, “uma panela”, etc.

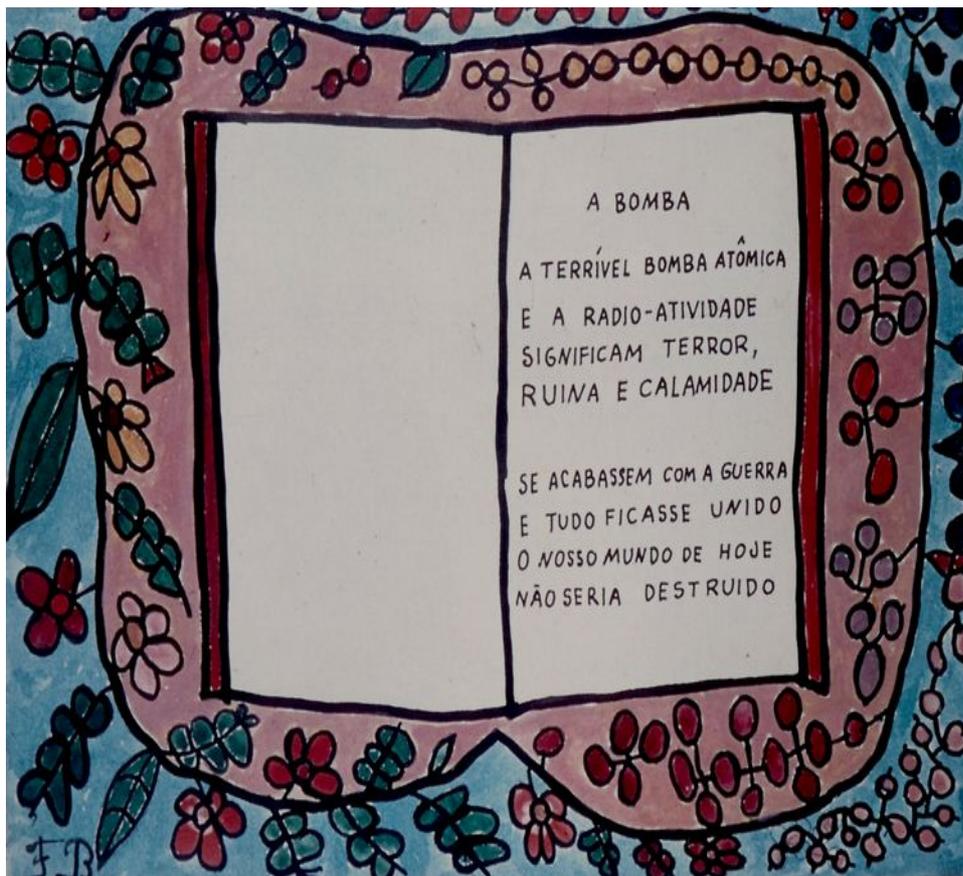
7ª Situação existencial



Com que emoção escutamos, num Círculo de Cultura do Recife, durante a discussão desta situação a uma mulher, emocionada, dizer: “Faço cultura. Sei fazer isso”. Muitos, referindo-se às flores que estão no jarro, afirmam delas: “São natureza, enquanto flores. São cultura, enquanto adorno”.

Reforça-se, agora, o que já vinha de certa maneira sendo despertado desde o início – a dimensão estética da obra criada. E que será bem discutida na situação imediata, quando se analisa a cultura no nível da necessidade espiritual.

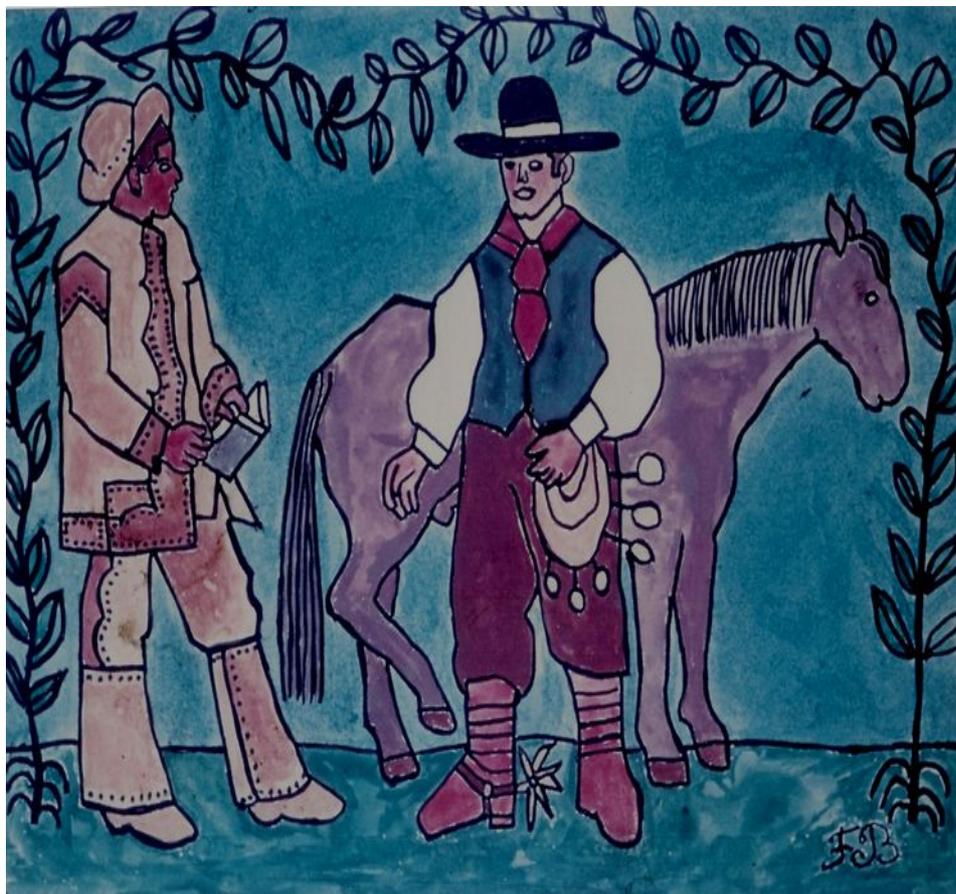
8ª Situação existencial



Inicialmente, o coordenador de debates lê, pausadamente, o texto projetado. “Isto é uma poesia”, de modo geral, afirmam todos. Caracteriza-se a poesia como popular. Seu autor é um homem simples, do povo. Discute-se em torno de se a poesia é ou não cultura. “É tão cultura quanto o jarro”, dizem, “mas é diferente do jarro”. Percebem, na discussão, em termos críticos, que a manifestação poética responde a uma necessidade diferente, cujo material de elaboração não é o mesmo.

Depois de discutirem vários aspectos da criação artística popular e erudita, não apenas na área da poesia, o coordenador relê o texto e submete à discussão do grupo.

9ª Situação existencial



Interessa-nos com esta situação analisar os padrões de comportamento, como manifestação cultural, para, em seguida, discutir-se a resistência à mudança.

O quadro apresenta um gaúcho do Sul e um vaqueiro do Nordeste brasileiro, vestidos cada um à sua maneira. Através de suas vestes, chegamos à discussão de algumas de suas formas de comportamento. Certa vez, escutamos em um Círculo de Cultura em estado do Sul do Brasil, o seguinte: “Vemos aí tradições de duas regiões brasileiras – Sul e Nordeste. Tradições de vestir. Mas, antes de se formar as tradições, houve uma necessidade de vestir assim – um, com roupa quente, outro, com roupa grossa de couro. Às vezes, passa a necessidade, mas fica a tradição”.

A análise desta situação, tanto quanto as das demais, era sempre muito rica. Obtinha-se o que se pretendia – a caracterização dos padrões de comportamento como uma manifestação cultural.

10ª Situação existencial



Esta situação apresenta um Círculo de Cultura funcionando. Ao vê-la, facilmente se identificam na representação. Debate-se a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da “democratização fundamental”, que caracterizava o processo brasileiro.

“A democratização da cultura”, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós”. Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o

funcionamento de um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências. Em duas noites são discutidas estas situações, motivando-se intensamente os homens para iniciar, na terceira, a sua alfabetização, que é vista agora, como uma chave para abrir a eles a comunicação escrita.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação.

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com quem está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor”.