

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA MAGDALENA FERREIRA

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA
– PAULO FREIRE – POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

GOIÂNIA

2021

MARIA MAGDALENA FERREIRA

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA
– PAULO FREIRE – POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Professora Orientadora: Dr^a. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA

2021

F383e Ferreira, Maria Magdalena

Educação como prática da liberdade e pedagogia da autonomia - Paulo Freire : por uma educação humanizadora / Maria Magdalena Ferreira.-- Goiânia 2021.

85 f.: il.;

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2021.

Inclui referências, f. 83-85

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação. 3. Autonomia (Psicologia). 4. Conhecimento e aprendizagem. I. Tiballi, Elianda Figueiredo Arantes. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: 37.017(043)



**PUC
GOIÁS**



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: PAULO FREIRE- POR UMA PEDAGOGIA HUMANIZADORA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal / FACMAIS

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás

Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FACMAIS

Dedico este trabalho a todos professores e professoras
que me guiaram ao longo de minha formação,
e aos meus filhos, Lara e Dionísio, companheiros fiéis, uma vez que:
“Este o nosso destino: amor sem conta,
distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
doação ilimitada a uma completa ingratidão,
e na concha vazia do amor a procura medrosa,
paciente, de mais e mais amor”.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente Àquele que não dorme. Em seguida, aos meus familiares de sangue e de afeto e, em especial, à minha orientadora, pelo cuidado intelectual com o qual sempre me orientou, além de toda a atenção! Obrigada, ainda, à Secretaria Geral da Escola de Formação de Professores e Humanidades, na pessoa do coordenador do programa, professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte, pelo cuidado a mim dispensado durante o meu percurso por lá. Por último, mas não menos importante, à vida.

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve, ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio*

Violeta Parra

RESUMO

Este estudo tem como objeto a proposta educacional de Paulo Freire e foi pensado a partir da concepção temática da constituição do intelectual e sua trajetória e militância política. A assertiva reflete o engajamento político desse pensador na causa educacional, o que nos conduz à busca pela resposta ao seguinte problema/questão de pesquisa: qual foi a trajetória intelectual desse educador que lhe possibilitou a formulação de seus postulados? Com essa reflexão, objetivou-se analisar sua trajetória intelectual a partir de suas obras. Para tanto, foram consultadas fontes primárias, quais sejam, as obras desse estudioso da causa educacional, e fontes secundárias, ou seja, as obras de autores que o estudam ou tratam sobre a Educação de adultos no Brasil. A metodologia empregada, portanto, classifica-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, cujo propósito foi compreender o percurso intelectual de Paulo Freire, como dito, a partir dos livros *Pedagogia do Oprimido*; *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*; *Conscientização – Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*; e em especial, das obras *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia da Autonomia*. Essas duas últimas foram escolhidas para compor o último capítulo deste trabalho por serem a primeira e última das obras desse intelectual, respectivamente, sendo, portanto, loco propício para compreender o nascimento e o encerramento de sua escrita sobre os atos de ensinar e aprender em uma sociedade capitalista. Neste contexto, as ideias desse intelectual confrontam a educação bancária e a educação humanizadora. O resultado desse confronto foi o nascimento de uma concepção de educação que tem por princípio o diálogo entre homens e mulheres, sujeitos cognoscentes, capazes de transformarem a si mesmos e o mundo por meio do conhecimento sistematizado.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Intelectual. Paulo Freire.

ABSTRACT

*This study has as its object Paulo Freire's educational proposal and it was thought from the thematic conception of the constitution of the intellectual and his trajectory and political activism. This assertion reflects the political engagement of this thinker in educational cause, which leads us to the search for the answer to the following research problem/question: what was his intellectual trajectory that enabled him to formulate his postulates? Based on this reflection, the objective was to analyze his intellectual trajectory based on his works. For that, primary sources were consulted, that is, the books of this educational cause researcher, and secondary sources, that is, the works of authors who study or deal with adult education in Brazil. The methodology took place through a qualitative bibliographic research in which the aim was to understand Paulo Freire's intellectual path from the books *Pedagogy of the Oppressed (Pedagogia do Oprimido)*; *The Importance of the Act of Reading (A Importância do Ato de Ler)* – in three complementing articles; *Conscientization – Theory and Practice of Liberation – an introduction to Paulo Freire's thoughts (Conscientização – Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire)*, and, especially, in *Education: The Practice of Freedom (Educação como Prática da Liberdade)* and *Pedagogy of Freedom (Pedagogia da Autonomia)*. These two last ones were chosen to compose the last chapter of this study because they are the first and last works of this intellectual, being a favorable place to understand the beginning and the end of his writing on the teaching and learning acts in a capitalist society. In this context, Paulo Freire's ideas confront bank education and humanizing education. The result of this confrontation was the birth of a conception of education which has as a principle the dialogue between men and women, cognizant subjects, capable of transforming themselves and the world through the systematized knowledge.*

Keywords: *Education. Knowledge. Intellectual. Paulo Freire.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONTEXTOS E TEXTOS: NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO	14
1.1 O DIRETO À ALFABETIZAÇÃO, PRESCRIÇÃO E CONCEITOS	17
1.2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	22
1.3 O SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO.....	27
2 PAULO FREIRE, UMA JORNADA HISTÓRIA	35
2.1 PAULO FREIRE: O INÍCIO DE UMA CAMINHADA HISTÓRICA.....	35
2.2 CULTURA POPULAR, UMA JORNADA PEDAGÓGICA.....	40
2.3 PAULO FREIRE, SEGUNDO AS TEORIAS	50
3 A TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DE PAULO FREIRE A PARTIR DE SUA PRIMEIRA OBRA, EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, E DE SUA ÚLTIMA OBRA, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	54
3.1 IDEIAS E PALAVRAS: COMPOSIÇÃO DE UM DISCURSO CRÍTICO	54
3.2 A LEITURA DO MUNDO.....	55
3.3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E SUAS CONVERGÊNCIAS	60
3.3.1 Educação como prática da liberdade	60
3.4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.....	67
3.5 CONCEITOS PRESENTES NAS DUAS OBRAS	71
3.6 ESTUDOS E PERSPECTIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO HOJE.....	72
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como título Educação como prática da liberdade e Pedagogia da autonomia – Paulo Freire – por uma educação humanizadora. A dupla face nominativa que compõe o estudo dá-se em razão de esse intelectual ter sido o primeiro a preocupar-se e ocupar-se com uma metodologia específica para adultos e desvinculá-la do preconceito de que o adulto analfabeto seria desprovido de conhecimento. Em seus escritos, ele o afirma sujeito capaz e produtor de conhecimento por meio da vivência e experiência ao longo da vida e ressalta que a apropriação da escrita alfabética é ampliação do universo cultural dos sujeitos.

Os termos finais que completam a sentença que intitula esta escrita aponta para a explicação de como a educação humanizadora abarca todos os sujeitos comprometidos na construção de seu próprio conhecimento. É Freire (2006) que conceitua onde e como se constituem esses sujeitos cognoscentes: a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina – daí o seu cunho gnosiológico. Assim, sujeitos cognoscentes são todos, inclusive o intelectual, cujo resultado, o produto final por ele elaborado é constituído de ideias que se manifestam na sua área de atuação. Cabe ressaltar que Paulo Freire, cuja formação inicial foi em Direito, se enveredou no magistério e dele fez seu ofício e profissão de fé.

Como intelectual, Freire materializa também o título desta dissertação, bem como implicitamente o estão o estudante, a criança, o jovem e o adulto que chegam à escola ou à universidade para aprenderem desde os fundamentos da leitura e escrita até os saberes elaborados e construídos ao longo dos tempos históricos. Os versos do poema *O Professor*, da poetisa Cora Coralina, conseguem traduzir, de certa forma, o sentido do título desta dissertação: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Ao escrever seus postulados, Paulo Freire colocou-se também ao lado do aluno e do professor no âmbito educacional, em que é necessário que se tornem sujeitos envolvidos e corresponsáveis pela construção e reconstrução do conhecimento por meio de suas aprendizagens. Ao mesmo tempo em que ele elaborava uma nova concepção, prescrevia que o adulto analfabeto deve ser respeitado com sujeito cognoscente tanto em seus saberes de experiência, frisa-se, quanto na construção e reconstrução dos conhecimentos sistematizados.

Em sua concepção, ele apontou caminhos teóricos sustentados a partir do entendimento de que a leitura de mundo abarca todo o universo da linguagem em que a língua escrita é uma pequena, mas importante parte da cultura, daí a importância de dela apropriar-se para que se tenha acesso ao conhecimento acumulado historicamente. Na proposta de Freire,

cabem na leitura de mundo, de forma indissociável, as duas formas de conhecimento: a doxa e a episteme¹.

A obra de Paulo Freire atualiza-se na medida em que a sociedade brasileira vive um período crítico e desconfortável no qual o conhecimento científico é desvalorizado. De acordo com Silva e Lima (2017):

O Brasil já passou por muitas crises, sob diferentes regimes e governos. [...] Apesar de tantas experiências e histórias para contar, assistimos estarecidos ao resultado do negacionismo e da irresponsabilidade do governo atual. São muitos os exemplos de políticas equivocadas e descaso com a verdade, o que coloca em jogo o futuro do Brasil como uma nação livre, democrática e próspera. Nos assusta como a ciência, a saúde, o meio ambiente e a educação estão sendo tratados de forma autocrática. Em quaisquer destas áreas de grande importância para a sociedade brasileira, vemos inúmeras tragédias anunciadas ou em curso. (SILVA; LIMA, 2017, p. 110).

Conforme se destaca no excerto acima, a postura do então governo, seguida em todos os seus termos pelo atual, governo, ao adotar a prática do negacionismo, desclassificava e negava – hoje ainda com mais evidência – a Ciência, o que, conseqüentemente, põe em risco tudo que fora conquistado no campo do conhecimento científico como norteador do desenvolvimento do país. Com tal postura, serão afetadas todas as áreas do conhecimento, e, portanto, a educação será a mais desacreditada dentre todas, visto que sua amálgama é o conhecimento sistematizado. Por isso, é vital trazer para o centro do debate o pensamento do intelectual Paulo Freire, uma vez que o pensador elaborou sua concepção de educação a partir do diálogo entre homens e mulheres detentores de conhecimento, tanto do senso comum quanto do científico.

As questões que Freire aborda em suas obras estão, portanto, presentes nesta sociedade capitalista e desembocam na escola de forma viva e atroz. Por certo, o legado intelectual do pensador acaba por se constituir bússola para uma educação humanizadora, com a garantia de que todos são dela dignos, independentemente da idade que se tem ou do lugar que se ocupa na sociedade.

No decorrer desse processo de investigação e estudo, os problemas que orientaram esta pesquisa foram: quais foram a militância política e a trajetória intelectual de Paulo Freire no Brasil e no mundo; e qual a importância de seus postulados para a educação de adultos na atualidade? No encalço das respostas a essas indagações, buscou-se respondê-las no âmbito

¹ Doxa é uma palavra grega que significa 'crença comum, opinião popular ou senso comum'. É utilizada pelos retóricos gregos como ferramenta para formação de argumentos por meio de opiniões comuns. Episteme é uma palavra grega que significa 'o grau de certeza do conhecimento científico em seus diversos ramos'. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências (ABBAGNANO, 2007).

do conceito de intelectual, que, de acordo com Vieira (2009, p. 8) “[...]é aquele que mobiliza o seu prestígio como especialista em favor de causas públicas, muitas delas completamente distantes das suas especialidades”, uma vez que Freire, jurista de formação, exerceu o magistério e, durante esse trabalho, engendrou no campo da educação e ali desenvolveu sua concepção de educação de adultos.

Essas questões levantadas foram respondidas, principalmente, a partir de um dos seus conceitos centrais – a dialogicidade/o diálogo –, apresentado já em seu primeiro livro, compreendido tal conceito como ação pedagógica primordial a todo aquele que ensina. Diante dessa concepção que promove uma educação humanizadora, é que se reafirma a importância de reler esse pensador, uma vez que, segundo Sowel (2010, p. 17) “[...] o trabalho de um intelectual começa e termina nas ideias sem levar em conta a influência que essas ideias possam ou não exercer sobre a vida concreta – nas mãos de terceiros”.

Este trabalho teve como fontes primárias as ideias desse intelectual presentes em várias de suas obras, tais como: *Pedagogia do oprimido*; *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*; *Conscientização – Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, e, especialmente, nas obras *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia da Autonomia*. Estas duas últimas foram particularmente eleitas por serem a primeira e última das obras desse intelectual, respectivamente, publicadas e disponibilizadas.

Também, tornou-se importante tratar o tema alfabetização neste trabalho uma vez que foi essa a gênese em torno da qual a produção intelectual de Paulo Freire floresceu. Para tanto, recorreu-se, a textos que se constituem linguagem compartilhada de pesquisadores e estudiosos da educação brasileira.

Para possibilitar a imersão no tema, foram consultadas, ainda, as obras de Maria do Rosário Mortatti (2000), que reúne estudos e pesquisas sobre a história da alfabetização no Brasil, com *A História da Alfabetização no Brasil*, e de Vanilda Pereira Paiva (1983), em *Educação popular e educação de Adultos*. Além disso, para compreender os fatos históricos da trajetória desse pensador, examinou-se a obra *História do Brasil*, do historiador Boris Fausto (2010), dado que o contexto político-social ali abordado elucida fatos que desencadearam o posicionamento político-metodológico de Paulo Freire. Conjuntamente, outra obra, *A cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil*, de Fernando de Azevedo (1958), que expõe e faz a análise dos dados históricos da educação neste país, sustenta e completa os pressupostos de Maria do Rosário Mortatti acerca da alfabetização. Esses autores completam o liame para a compreensão do pensamento de Paulo Freire e dos

conceitos formulados em seus escritos, ainda hoje apropriados para os estudos sobre a educação no contexto atual.

Assim, fica evidenciado que para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa, foi adotada a orientação metodológica da pesquisa bibliográfica, tendo como fonte primária obras do próprio autor investigado e como fonte secundária autores que contribuem para a compreensão de sua obra, conforme discriminado.

O conteúdo desta dissertação, resultado da pesquisa realizada, está dividido em três capítulos. O primeiro, ‘Antecedentes históricos’, enfatiza o contexto brasileiro em que surge o movimento de alfabetização de adultos proposto por Freire – uma nação de analfabetos políticos e funcionais? O segundo capítulo traz a formação e militância política, com o título ‘Paulo Freire: experiência e linguagem’, analisando a tensão entre a ação, o discurso, a palavra e as ideias. O terceiro capítulo, ‘Trajetória intelectual a partir de sua primeira obra’, *Educação como prática da liberdade* e da última, *Pedagogia da autonomia*, analisa as mudanças ocorridas no discurso formulado por esse intelectual ao longo de sua trajetória de vida profissional.

1 CONTEXTOS E TEXTOS: NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO

Todo ser humano é narrador em potencial, cria suas histórias e aprecia as dos outros por meio tanto da oralidade como da escrita. Contudo, desde a invenção da escrita, por volta de seis mil anos atrás, o homem, em suas histórias escritas, desperta a curiosidade e a necessidade de aprender a ler e escrever, seja para ler ou escrever epopeias, narrativas de lutas, batalhas humanas, *e-mails*, ou simplesmente o próprio nome. Hoje, aprender a ler e escrever é direito de todos, sendo garantia de cidadania.

Para exemplificar essa necessidade, cita-se uma passagem na obra ficcional de Saramago (1989) que nos mostra a dimensão da capacidade do adulto em suas tentativas de ler o mundo letrado, entendendo que também a sensibilidade desse escritor consegue dialogar com o pensamento de Paulo Freire sobre a capacidade humana na busca de apreender e compreender o signo, ou seja, a palavra mundo:

Blimunda vai olhando, tenta adivinhar as representações, umas sabe-as só de olhar uma vez, outras acerta após muito teimar, outras não chega a ter a certeza, outras são como arcas fechadas. Compreende que aquelas letras, aqueles sinais, na base em que assenta S. Vicente, estão explicando, claramente para quem souber ler, que nome ele tem. Com o dedo acompanha as curvas e as rectas, é como um cego que ainda não aprendeu a decifrar o seu alfabeto relevado. Blimunda não pode perguntar ao papel, Que dizes, só Baltasar, em seu tempo, pode responder, Baltasar Mateus, o Sete-Sóis, quando Blimunda quis saber, que nome é o seu (SARAMAGO, 1989, p. 329).

Nessa perspectiva de narrar fatos ou louvar grandes feitos e homens por meio da escrita, cabe dar voz ao poeta, aquele cujo ofício é fazer arte com a palavra. O poeta Thiago de Mello (2001), ao homenagear o educador Paulo Freire, evidenciou e exaltou sua luta em favor de alfabetizar homens e mulheres neste país, também como forma de agradecer e engrandecer o educador, que fez de seu trabalho *o antídoto da força de domesticação*. Tributo merecido a quem fez da educação um tratado permanente de humanização e de respeito à pessoa humana em estado de aprendizagem ao longo da vida. Eis os versos a ele consagrados por Mello (2001) na *Canção para os fonemas da alegria*, também presentes em sua primeira obra *Educação como prática da liberdade*:

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente, para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis girando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
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 de ajudar
o mundo a ser melhor.

Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler
(MELLO, 2001, p. 116).

Diante desses argumentos, é necessária uma breve explicação do meu encontro com o intelectual Paulo Freire. “Nossa história” é antiga, tem data, nomes e admiração. A primeira vez que dele ouvi falar foi no início da década de 1980, durante o curso de magistério feito no Instituto de Educação de Goiás. A obra pela qual tomei conhecimento de sua importância foi *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, datada de 1979.

Isso ocorreu devido ao fato de a professora de didática do curso, ter proposto à turma o desafio de ler esse livro e apresentá-lo em seminário. Regina Célia Duarte, colega de turma, e eu, aceitamos o desafio. Segundo a professora, seria uma tarefa árdua, uma vez que esta obra e seu autor eram complexos. Com tal julgamento e responsabilidade de fazer jus ao pensador da educação de adultos, enveredamos na missão com temor e disposição para fazer valer

nosso empenho. O livro, tenho-o até hoje, está surrado, mas, assim como a maioria de nós, seres humanos, envelheceu somente no aspecto material, físico, pois a essência está ali, completa, pujante e atual.

Durante a leitura da obra e a preparação para exposição do trabalho, o sofrimento foi surgindo. Percebemos que, mesmo com a ajuda da professora, aquele autor de fato não era de fácil ou imediata compreensão: usava ele de termos que, hoje entendo, são conceitos fundamentais de seu pensamento e que se mostravam difíceis para principiantes como nós – os termos e suas definições ainda hoje se mostram pouco domáveis, embora a dificuldade tenha diminuído. Entretanto, com o apoio da professora, avançamos na busca por compreender, em parte, quem era esse intelectual e como ele escrevia. O resultado do trabalho escrito, apesar de precário, contribuiu para a apresentação oral, onde alguns “termos permitidos” – a professora nos dissera o autor era considerado subversivo – puderam ser explicados, adotando-se a devida cautela com as palavras, afinal, estávamos vivendo a ditadura militar, época em que o Brasil era comandado pelo presidente General João Batista Figueiredo.

Meu segundo encontro com o pensador foi durante minha formação inicial na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Foi também ao fazer um trabalho para a matéria de leitura e produção de texto, que o professor Cláudio Fonseca propôs a leitura do livro de Magda Soares, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. Ao lê-lo, pensei em um diálogo entre os dois autores, Freire e Soares. E assim o fiz: o trabalho consistiu, literalmente, em uma discussão sobre a escola pública a partir dos pressupostos desses autores.

A partir de então, e considerando meus estudos e atuação na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Freire tornara-se minha bússola, haja vista que é um dos teóricos que sustenta a proposta político-pedagógica dessa rede para essa modalidade de ensino.

Nesses dois anos de pós-graduação (2019 e 2020), voltei a esse pensador da educação brasileira para a escrita deste trabalho de dissertação de mestrado, pois, embora suas proposições estejam vinculadas à educação de adultos, seu arcabouço teórico pode, a meu ver, ser estendido para qualquer etapa e modalidade de ensino sem que seu pensamento perca a essência, posto que sempre tratou da educação de e para pessoas.

Diante desse breve relato sobre parte de minha trajetória pela seara de conhecer, compreender e estudar Paulo Freire, faz-se necessário conhecer os seus antecedentes históricos, uma vez que, segundo Sowel (2011):

Individualmente, os intelectuais podem dizer toda sorte de coisas e em nome de inúmeras razões, mas toda vez que buscamos compreender seus padrões gerais, precisamos examinar as circunstâncias sob as quais operam, avaliando seu histórico e o impacto que exercem sobre a sociedade como um todo. (SOWEL, 2011, p. 441).

A partir dessa assertiva, é possível desvelar o posicionamento de Freire quanto à manifestação discursiva ou engajamento político no movimento de alfabetização de adultos. O trabalho com essa alfabetização merece destaque haja vista que é em virtude dele que Paulo Freire principiou seus postulados nesse campo do conhecimento.

1.1 O DIRETO À ALFABETIZAÇÃO, PRESCRIÇÃO E CONCEITOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) – Resolução 217-A (III), de 10 de dezembro 1948 – em um ato político, prescreve direitos iguais a todos os seres humanos que vivem em um território membro desse instituto, igualando-os em direitos. O Brasil, como signatário da ONU, deve cumprir suas determinações, aqui, em particular, o direito à educação. Contudo, ainda hoje, o analfabetismo de adolescentes, jovens e adultos no Brasil demonstra que esse direito não fora garantido em sua totalidade.

A negação desse direito reflete-se em três realidades autônomas, porém, interdependentes: no acesso à educação, na parcela da população considerada analfabeta e no conceito que se tem desse termo. Na primeira, estão os sujeitos maiores de 15 anos que não frequentam ou nunca frequentaram a escola e não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que consigam ler números familiares (números de telefone, preços etc.). São identificados por meio de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujos resultados estão demonstrados em índices estatísticos e publicizados pelo governo federal e por instituições internacionais direta ou indiretamente envolvidas com a alfabetização em larga escala. O IBGE (2019) computou que havia no Brasil, em 2018, 11,3 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos de idade (6,8% de analfabetismo).

Conforme esses dados e os do 11º relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, apurados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura² (STIEG; ARAÚJO, 2017), entre 2005 e 2011, o Brasil ocupou o oitavo lugar no *ranking* mundial dos países com maior número de adultos analfabetos.

Contudo, o conceito de alfabetização, especialmente de adultos, vem se modificando ao longo da história, conforme evidenciado e registrado em material do Ministério da Educação (MEC), disponibilizado em portal dessa instituição: *Alfabetização como liberdade* (BRASIL, 2003). Por isso, inicialmente, há de se pensar o conceito de alfabetização a partir dos vieses da Unesco.

Antes dos direcionamentos dessa entidade, a alfabetização era assim compreendida:

[...] como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Promover a alfabetização significava então dar aos indivíduos a capacidade de decodificar e codificar a linguagem em forma escrita. Os adultos, naquela época, eram tratados de modo muito semelhante a crianças, e o processo de aprendizado espelhava a prática de sala de aula: uma relação hierárquica entre professor e aluno, pouca participação dos alunos e um currículo que poderia ou não ter conexão com a vida cotidiana (BRASIL, 2003, p. 33).

Esse conceito era importante porque atendia às aspirações do desenvolvimento do capitalismo, das sociedades industriais e da necessidade de mão de obra qualificada, não havendo, portanto, uma metodologia direcionada ao adulto.

Essa aspiração, sem pensar uma metodologia específica para adolescentes e adultos, como dito, é que irá converter em campanhas de alfabetização elaboradas pelos países e em conformidade com que apregoava a Unesco. Diante dessas políticas, é que a ONU (2000) adota, a partir da década de 1960, o Programa Experimental de Alfabetização Mundial (STIEG; ARAÚJO, 2017), cujo foco era a alfabetização funcional, aquela vinculada às necessidades do desenvolvimento econômico nacional, e não às necessidades dos alunos em seus contextos locais. Assim, o programa prescreve o critério para classificar uma pessoa quanto à alfabetização, adotado pelo IBGE em suas estatísticas divulgadas naquele período, segundo o qual alfabetizada é “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”.

Esse viés conceitual de alfabetização é ampliado, segundo a formulação feita, já nos finais dos anos 50 e início dos anos 60 por Paulo Freire, que apresentou seu conceito de alfabetização crítica, ou seja, a alfabetização considerada ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica e decodificação de símbolos. Ao demarcar com o conceito inovador acerca do ato de ensinar ler e escrever, percebe-se que

² Órgão da ONU responsável pelas diretrizes educacionais para seus signatários e o de pesquisadores brasileiros que estudam o tema.

Intelectuais são pessoas cujas palavras e ideias influenciam largamente a criação de uma atmosfera geral de opinião, influenciando em muito as decisões de peso que afetam toda sociedade. Algumas vezes, intelectuais formadores de opinião afetam os resultados das políticas públicas por meio de um engajamento direto com certas agendas em particular[...] (SOWEL, 2011, p. 445).

No encalço desse pensador, Soares (2005), em seu livro *Alfabetização e letramento*, conceitua a alfabetização como o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica; “é um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e escrita” (SOARES, 2005, p. 15). Com isso, ampliando esse conceito e apresentando, nessa perspectiva, o conceito de letramento, este designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Hoje, a alfabetização, entendida como área de conhecimento e estudos, possibilita ampliar o conceito do que é estar alfabetizado e identificar a situação do sujeito aprendiz diante do processo de escolarização e aprendizagem por meio de categorias. Desse modo, na primeira categoria conceitual de alfabetização estão os que se consideram analfabetos, os que frequentaram a escola, todavia não têm domínio pleno da leitura e escrita, por isso são chamados analfabetos funcionais. Para detectá-los, há estudos realizados e indicadores quantitativos e qualitativos, como o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), do Instituto Paulo Montenegro. Além de fornecer definições mais precisas, este documento possui uma escala de proficiência e organiza seu estudo com base em um teste cognitivo e um questionário contextual (MONTENEGRO, 2018, p. 13).

Nessa categoria conceitual, é possível realizar a verificação pedagógica, seguindo parâmetros didático-científicos, e reconhecer que no Brasil, conforme os resultados preliminares do INAF Brasil 2018, três a cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais.

Eis alguns índices (números): segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% dos alunos que completaram o terceiro ano de escolarização e que foram avaliados não possuem habilidade de leitura e escrita compatível com o percurso escolar; outro dado sobre leitura é que o Brasil ocupa a 59ª posição no *ranking* mundial em leitura. Por último, nessa linha de entendimento da alfabetização, há o analfabeto político, aquele que não compreende os acontecimentos e não identifica o conflito de interesses nas disputas políticas na sociedade da qual participa.

Os dois primeiros dados são mensuráveis por meio de pesquisas e estudos sobre o assunto; o terceiro tipo é perceptível em resultados de eleições diretas para cargos políticos em todo o país; pela falta de engajamentos em defesa de questões de cunho político em que os direitos e garantias sociais são vilipendiados pelos interesses mercantis capitalistas; e pela diminuição ou ausência dos trabalhadores nos movimentos sindicais das diferentes categorias.

Os sujeitos que compõem essas categorias conceituais – analfabeto, analfabeto funcional e analfabeto político – apresentam resultados negativos quanto à apropriação da leitura e escrita do país na contemporaneidade, cujas exigências de escola para todos e o ensino de qualidade pautam, há muito tempo, as discussões políticas e educacionais pátrias.

Diante da categorização e dos dados da situação de alfabetização da população, o Brasil é uma nação de analfabetos, sim, o que é também reafirmado pelo notório fato de que, na Carta Magna brasileira, no Capítulo IV, dos Direitos Políticos, em seu artigo 14, parágrafo primeiro, inciso segundo (BRASIL, 1988), é facultado ao analfabeto votar, ao lado do disposto no artigo 214 também do texto constitucional, inciso primeiro, que anuncia o desejo expresso de erradicação do analfabetismo no país. Ao constarem na lei máxima brasileira tais fatos, não resta outra alternativa senão a de empreender, agora e futuramente, ações efetivas de políticas públicas que venham reverter essa triste nódoa que marca a história educacional do país há mais de quinhentos anos.

Alia-se a esses dados o resultado da última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), divulgada em junho de 2019: o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos de idade (6,8% de analfabetismo) e, no mundo, mais de 750 milhões estão nessa situação.

Diante dessa realidade e para que se situe e se compreenda esses fatos, retornemos no tempo. Há 520 anos, as caravelas portuguesas aqui chegaram e com elas a escrita de Pero Vaz de Caminha na “*Última flor do Lácio, inculta e bela*”³. Para ensiná-la aos que aqui habitavam, vieram, em 1549, os jesuítas, juntamente com o Governador-Geral Tomé de Souza – responsáveis pela fundação na Bahia da primeira escola, nesta terra –cuidarem da educação, “culturalizando” os índios e ensinando demais gentes que aqui moravam ou chegavam.

Ainda hoje, mesmo tendo conhecimento de que as línguas são elementos vivos da cultura, portanto passíveis de mudanças, ainda que lentas, o idioma que falamos, nominamos as coisas, representamos nossa cultura, alfabetizamos nosso povo é ainda chamado de língua

³ Primeiro verso do poema Língua Portuguesa de Olavo Bilac (1865-1918).

portuguesa. Por isso, essa língua deve converter-se em instrumento de conscientização acerca do contexto no qual estamos inseridos, porque é nesse vernáculo que escrevemos nossa História. Por isso, a tarefa de alfabetizar os cidadãos é tão importante e cabe à sociedade e seus governantes promoverem, por meio da escola, essa tarefa tão cara àquele que aprende. Contudo, passados esses mais de cinco séculos, nossa preocupação ainda é de erradicação do analfabetismo no nosso país, apesar da exigência manifesta em nossa atual Constituição Federal de 1988, no artigo 214, inciso I, que prevê a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1988).

Este período histórico no qual estamos insertos, vivenciando e produzindo memórias e história, é chamado de ‘era tecnológica’ ou ‘sociedade do conhecimento’. Neste contexto, juntamente com os recursos multissemióticos, a imagem se impõe como forma dominante de comunicação e a palavra escrita vai se diluindo em um discurso imagético em que a persuasão e a discussão, em texto escrito, vão perdendo a sua força na tarefa de alfabetizar crianças, jovens e adultos. Diante desse universo apreendido por meios digitais, em que se pode comunicar com pessoas sem o uso de palavras escritas, é crucial que continuemos a tratar do assunto alfabetização, uma vez que, se assim não for, manteremos uma legião de analfabetos subjugada a uma minoria privilegiada que teve e tem acesso à cultura escrita, portanto, uma elite minoritária que domina tanto a linguagem verbal escrita quanto a não verbal.

Por isso, este momento histórico clama por ações político-pedagógicas que não apenas ensinem analfabetos a ler a palavra escrita, mas que promovam, nesses sujeitos, o desvelamento de uma sociedade que muito mais exclui do que inclui, levando-os a questioná-la como cidadãos/sujeitos que podem mudar a realidade estabelecida. Inicialmente, convém ressaltar que Paulo Freire se empenhou em elaborar tais ações. Para tanto, construiu uma metodologia e um método específico para que adultos analfabetos lessem o mundo, ou seja, o contexto social de uma comunidade, de um grupo de trabalhadores urbanos etc., em que cada um deve aprender a ler o mundo, isto é, uma rua, uma pessoa, um ritual, gestos, faces, emoções, quantidades, um som e, também, palavras. Com esse trabalho, o intelectual se atualiza na medida em que “a questão maior é, certamente, como o comportamento dos intelectuais afeta a sociedade na qual eles vivem.” (SOWEL, 2011, p. 20).

Diante deste cenário, para compreender onde estamos e o que se pode fazer acerca dessa realidade, convém investigar a história da alfabetização no Brasil para conhecer, compreender e intervir, talvez, no processo de alfabetização de nossa gente para que se descubra, por meio de pesquisas, novos caminhos de ensino e de aprendizagem da língua escrita, uma vez que esta se constitui instrumento de poder e instrumento de luta no embate

político no qual todo cidadão está envolvido. A compreensão dessa área de conhecimento passa, necessariamente, pelo diálogo com o passado como forma de entender processos e métodos de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita, para que haja a reflexão sobre o uso de novas tecnologias nas formas de aprender atualmente. A reflexão e a problematização desse contexto devem orientar ações que permitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos se apropriem, de forma crítica, da aprendizagem de leitura e escrita, incluindo-os na realidade virtual, porque só as pessoas alfabetizadas farão parte da cultura digital.

Por isso, a alfabetização é uma etapa do processo escolar que demanda maior atenção dos estudiosos, dos professores alfabetizadores e, mais do que isto, precisa ser estudada em suas especificidades, posto que envolve educando e educador em um compromisso ético com uma aprendizagem para além de avaliações, com variáveis em que a proficiência em leitura e escrita é apenas um detalhe, um resultado irrelevante, traduzido por um número que constitui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴.

Portanto, compreender a alfabetização como uma ação de intervenção pontual na construção do conhecimento é promover o desenvolvimento pleno do educando como sujeito cognoscente. E, ainda mais importante, é que essa ação venha a constituir-se tarefa de responsabilidade social do Estado por meio de políticas públicas eficientes, de professores capacitados nessa área do conhecimento e com a mobilização de toda a sociedade em torno dessa questão de expressiva relevância nos tempos atuais. Entendo que esse direito assiste ao cidadão e que o domínio da leitura e escrita é fator determinante de cidadania, uma vez que estudar é um direito público subjetivo (BRASIL, 1996), portanto, irrenunciável, direito esse que deve ser garantido em qualquer época da vida cidadã em meio à cultura letrada (CARNEIRO, 2001).

Por certo, o desenvolvimento e a ascensão do capitalismo cobraram novos saberes e diversas aprendizagens do homem contemporâneo, entre elas, uma escolarização mínima com o domínio da leitura e escrita. Para contextualizar a trajetória da alfabetização neste país, é necessário que se tome como referência dois intelectuais que souberam investigar, analisar, sintetizar e tecer importantes considerações sobre a educação ao longo desses quinhentos anos e a história da alfabetização, Fernando de Azevedo e Maria do Rosário Longo Mortatti.

⁴ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O índice foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

1.2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Inicialmente, o excerto abaixo, extraído de um texto de Fernando de Azevedo, pontua a importância de se basear o estudo de uma sociedade em documentos pertinentes à educação. Nessa citação há, ainda, o esclarecimento de que a sociedade e a escola brasileira – e, conseqüentemente, a alfabetização – estão arquitetadas e a intencionalidade dos instrumentos utilizados contra ou a favor de seu povo:

Se um dos mais preciosos documentos para estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto de suas instituições educativas, a análise desse material e dessas instituições o que nos revela é exatamente a continuidade de estrutura social e econômica e do desenvolvimento do “tipo de cultura” colonial, produto de uma civilização fundada na escravidão (AZEVEDO, 1958, p. 82).

Diante dessa afirmação reveladora sobre a importância dos documentos relativos à formação educacional nas sociedades, é necessária a incursão no percurso de constituição da educação escolar e, de efeito, da alfabetização no Brasil como forma de entender a ação educadora do pensador Paulo Freire e sua trajetória educativa aqui e no mundo.

Para o entendimento da educação brasileira contemporânea é imprescindível, contudo, que voltemos à época da “descoberta” do Brasil em 1500. Naquele tempo, duas concepções cristãs se digladiavam na Europa: o protestantismo e o catolicismo – Lutero, com a Reforma, e Inácio de Loyola, com a Contrarreforma. Para combater a Reforma protestante, Inácio de Loyola fundou, com rigores militares e com exercícios espirituais, a Companhia de Jesus. Em 1549, chegaram ao Brasil os jesuítas⁵, cuja missão era a atividade missionária, política e educadora. (AZEVEDO, 1958).

Ainda segundo Azevedo (1958), a educação ministrada pelos jesuítas no Brasil foi o marco inicial e a mais longa da história da educação brasileira. É também considerada a mais importante devido à sua extensão espacial e temporal e pela ação educativa realizada pelos jesuítas no país. Durante 210 anos, foram eles, os jesuítas, os quase que únicos educadores do Brasil, e em 1570 já havia cinco escolas de instrução elementar por eles aqui instaladas. Nesse sistema, eles ensinavam os índios e os filhos dos colonos a lerem, escreverem, contarem e falarem português nas chamadas “Escolas de ler e escrever”. Assim, mesmo considerando que a ação jesuítica tenha promovido um processo de aculturação já registrados pela historiografia brasileira, é evidente que foi por meio da ação da Companhia de Jesus que se iniciou a

⁵ Membros da Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola.

história da educação e, por consequência, da alfabetização de nossa gente na língua portuguesa.

Nesse processo escolar em andamento há, conforme Azevedo (1958) uma interrupção devido à reforma pombalina⁶ planejada para Portugal e sua Colônia. Marques de Pombal, déspota esclarecido, expulsou os jesuítas do reino e dos seus domínios em 1759 e, com isso, destruiu todo o sistema colonial do ensino jesuítico, extinguindo a organização escolar vigente. Desse modo, as escolas de ler e escrever instaladas em aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia deixaram de existir e, em seu lugar, conforme o previsto na reforma do Marquês de Pombal, o ensino chegou à Colônia de forma desorganizada e fragmentada. Esse novo regime de aula, chamado Aulas Régias, se caracterizava pelo ensino de disciplinas isoladas, vale dizer, pela falta de sistematização de estudo, o que levou ao enfraquecimento de toda a organização desse período (AZEVEDO, 1958).

Fernando de Azevedo aponta que essa educação no Brasil, depois da expulsão dos jesuítas em 1759 e até a chegada da família real, durante quase meio século, ficou, frisa-se, desorganizada, fragmentada e dispersa. É após a proclamação da Independência e o Brasil tornar-se Império, a partir da Constituinte de 1823, que se apresentou outra orientação para a política educacional para o país, cuja preocupação era a educação popular, de conceito que abrange duas acepções, de acordo com Paiva (1983, p. 56):

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela dever ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às “camadas populares” da sociedade: instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, com ensino “para desvalidos”. (PAIVA, 1983, p. 56).

Porém, nesse contexto, o Estado se exime da responsabilidade pela instrução e permite que cada província tenha liberdade de ensino, sem restrições. Também, essa configuração torna “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos” e, conseqüentemente, propunha a criação de escolas de primeira letra em todas as cidades, vilas e lugarejos. Contudo, esse ensino público não frutificou devido à desarticulação e falta de base de um sistema federal que abarcasse todas as províncias.

Nesse período, chamado de Imperial, a educação tinha como foco a aristocracia, uma vez que preparava a elite e obliterava a educação do povo. Observa-se, portanto, que ao passar

⁶ Conjunto de medidas para modernizar a administração pública de Portugal e ampliar ao máximo os lucros provenientes da exploração colonial, principalmente em relação à colônia brasileira, buscando ampliar os lucros retirados da exploração colonial em terras brasileiras.

de Colônia para Império não houve mudanças na estrutura da sociedade brasileira. Esta sociedade permaneceu organizada economicamente na agricultura e na estrutura social de forma patriarcal, de base escravocrata, em que os engenhos de açúcar no Norte e as fazendas de café no Sul utilizavam o trabalho braçal dos escravos.

Nessa configuração, segundo Azevedo (1958), construiu-se um regime de educação doméstica e escolar e, conseqüentemente, de privilégios, com o rigor da autoridade, com a ausência da colaboração da mulher, com grande diferença na educação dos dois sexos e com a valorização das atividades puramente intelectuais e a desvalorização da formação de base manual e mecânica. Diante desse modelo, a educação daquela época foi se moldando e sendo influenciada pela sociedade estruturada na escravidão e no latifúndio, não se interessando pela educação da população de modo geral. Era, ressalta-se, uma educação voltada para a formação das elites do país que valorizava o letrado, o bacharel e o doutor, sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com o restante da população. Essa ausência de uma educação voltada para todas as classes favoreceu o desenvolvimento de formação de elites e estabeleceu uma enorme desigualdade entre ela, a elite, e o povo e, com isso, produziu uma grande massa de analfabetos.

Segundo Azevedo (1958), nesse período observou-se o descaso instalado desde o Império com a educação popular e profissional, diante da mentalidade dominante, literária e retórica tanto quanto escravocrata, que se opunha ou se mostrava indiferente a todo o esforço para orientar o ensino geral no sentido de promover a melhoria das condições sociais e econômicas da população ou com fins mais práticos e utilitários. Quem frequentava a escola eram, portanto, os estudantes que pertenciam às elites sociais, ou seja, às oligarquias rurais ou à pequena burguesia em ascensão no Brasil. Nessa sociedade, enquanto a massa de escravos e os indígenas eram inteiramente abandonados dentro dessa sociedade “livre”, coexistiam os mais diversos estágios visíveis de civilização, em que apenas a classe dirigente se sobressaía na apropriação da cultura letrada, de ensino teórico e livresco herdado do período colonial.

Ainda segundo Azevedo (1958), em 1872, com uma população de 10 milhões de habitantes, a matrícula geral nas escolas primárias no Brasil não excedia 150 mil alunos e calculava-se, segundo dados oficiais, que 66,4% da população brasileira eram analfabetos. Mesmo diante de fatos tão graves quanto ao analfabetismo, a mentalidade permanecia a mesma, privilegiando o conhecimento em torno da literatura e da oratória, que privilegiava a cultura livresca.

Novamente, mesmo diante das mudanças radicais que propiciaram o início da organização do trabalho livre no Brasil, tais como a Independência do Brasil, a libertação dos

escravos, a proclamação da República, a política emigratória e os primeiros passos rumo à industrialização, o governo deu pouca atenção à questão educacional, deixando a educação fundamental (primária e secundária) e sua organização fora do plano nacional, aos cuidados de cada ente federado e de planos locais, retirando-a da responsabilidade federal e da organização das bases em que se devia assentar o sistema educacional nacional de educação. Com isso, ampliou-se e ratificou-se o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834. O que diz este Ato? Diante dessa nova organização, os problemas educacionais já vindos do período imperial agravaram-se ainda mais, uma vez que o poder central se ausentava da responsabilidade político-financeira, ficando essa a cargo dos estados federados, como dito, que deveriam estruturá-la e assumir as demais responsabilidades.

Todavia, é a Constituição liberal de 1891, vigente durante a República, que determinou a elaboração da legislação escolar, influenciada por algumas ideias positivistas, ao lado da mentalidade humanista, retórica e jurídica da elite dirigente. Com isso, a formação dos sistemas escolares estaduais – que começou a organizar-se paralelamente ao sistema federal e se desenvolvia com irregularidade ligada a esses desníveis econômicos e culturais nas várias regiões do país – acabou propiciando uma instrução primária deficiente e com falhas em quase todo país, reafirmando os altos índices de analfabetismo da época. Assim, no ano de 1872, o índice de analfabetos, como visto, era de 66,4%; em 1890, 67,2%; em 1900, de 60,1% e, de 1920, 60,1%, segundo Azevedo (1958).

Também, no período conhecido como a Primeira República, que vai de 1889 a 1930, conforme relatado por Azevedo (1958) e confirmado pelo historiador Fausto (2010), a educação não entrara nas pautas das reivindicações, ainda que o Brasil já estivesse no início de sua industrialização e necessitasse já de mão de obra escolarizada, e inclusive apresentasse importante diversificação da estrutura social, com o avanço da pequena propriedade produtiva no campo, o surgimento do “colonato”, a expansão da classe média urbana e o surgimento da classe operária nos centros urbanos e já se deparasse como os movimentos sociais.

Estes movimentos eram ligados a motivos religiosos combinados com carência social e outras reivindicações sociais ou até mesmo sem conteúdo religioso algum. Foram os anseios diversos dessa sociedade que levaram ao surgimento de reivindicações em diversas regiões do país, constituindo-se em movimentos sociais que tiveram em torno de si pessoas que vivenciavam momentos de extrema carência de toda ordem. A exemplo, têm-se os movimentos sociais de Canudos, representado por Antônio Conselheiro, e a Revolta de Juazeiro que se formou em torno da figura de Padre Cícero Romão Batista, na cidade de Juazeiro, de 1872 a 1924, criando, desse modo, a figura mítica do milagreiro. Esses homens,

conhecidos como beatos, padre ou líderes, disciplinavam a toda gente e se punham para os serviços de atividades diversas, liderando um grande contingente de pessoas a partir das ideias que defendiam.

Sem vínculo religioso, Contestado foi outro movimento social que, em 1911, tendo com líder José Maria, reivindicava a posse da terra para trabalhadores rurais expulsos pela construção de uma ferrovia. Também em São Paulo, em 1913, houve um outro movimento nas fazendas de café com inúmeras greves; a mais importante aconteceu na região de Ribeirão Preto, em que se pretendia a revisão dos contratos de trabalho. Todavia, em nenhum desses movimentos havia, em sua pauta, a preocupação com a educação formal das pessoas que dele participavam.

Mesmo diante de movimentos urbanos que surgem com o crescimento das cidades e a diversificação da produção de bens e de serviços, motivando a constituição de um movimento da classe trabalhadora, portanto, propício à circulação de ideias, a educação não foi a força propulsora desses homens e mulheres urbanos que se concentravam em fábricas como trabalhadores assalariados. De acordo com Azevedo (1958), nesse período, conhecido como Primeira República, a instrução primária nas províncias era restrita quase que exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, com pouca estruturação oficial e sem caráter formativo. Atendia apenas à décima parte da população em idade escolar, era mal orientada quanto às necessidades reais e aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais, ou seja, em uma população de 8.830.000 habitantes e, desse quantitativo, 1.200.000 pessoas em idade escolar, estavam matriculados em escolas somente 120.000 estudantes. Portanto, a décima parte da população em idade escolar frequentava a escola, repisa-se, ou seja, um indivíduo por 80 habitantes, demonstrando quantitativamente que não havia ação política forte para a educação naquele período.

Diante dessa multiplicidade de sistemas que se criou e da consequente autonomia político-administrativa dos estados, impediu-se a unidade de estrutura da educação nacional. Com isso, estabeleceu-se uma estrutura dual, em que dois sistemas que se mantinham separados desde o período imperial, com a seguinte configuração: o sistema de educação popular e a formação de elites, gerando, dessa maneira, a construção de um abismo espantoso de desigualdade de cultura, segundo as regiões do país e as classes sociais. É com a Proclamação da República em 1889 que surge a preocupação em difundir e estabelecer a escola elementar em todo o país, evidenciando, embora de forma incipiente, a importância da leitura e da escrita.

1.3 O SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO

Segundo Paiva (1983), o problema educacional no Brasil se explicita com o surto de industrialização ocorrido por volta de 1870 e com a chegada das ideias liberais, agravando-se com o problema descentralização da educação a cargo de cada estado federativo, uma vez que cada província era responsável pela educação local, não havendo um sistema educacional para todo o país. Ainda que durante o Império esse assunto voltasse à tona por meio de defensores da difusão da instrução popular, ele não ganha força na primeira Constituição Republicana – 1891 – sustentada pelo poder das oligarquias agrárias nos últimos anos do século XIX.

Pode-se afirmar que pouco foi realizado para mudar esse cenário no final do século XIX até os primeiros anos pós-Primeira Grande Guerra, uma vez que o Brasil não conseguiu grandes feitos quanto à alfabetização da massa trabalhadora. Ainda que se reconhecesse que a população adulta trabalhadora representasse altas cifras de analfabetismo e tinha dificuldades de acesso ao ensino, esta era impedida de votar, isto em uma sociedade em que o analfabeto representava mais da metade da população.

Após o término da Primeira Guerra Mundial, em 1918, os países europeus começaram a reorganização de seus sistemas escolares de acordo com novas correntes de ideias e novos regimes políticos. No Brasil, também se iniciou, no mesmo período, o movimento reformador da cultura e da educação motivado pelas exigências sociais, como o aumento da população urbana e, conseqüentemente, dos trabalhadores no comércio, na indústria e nos serviços de transporte, entre outras. A questão ganha certa potência, assim, nos anos 20, mas ainda sem o êxito esperado, mesmo com o envolvimento dos profissionais da educação.

As reformas locais começam a ocorrer com mais consistência a partir da década de 1930, inicialmente encabeçadas por intelectuais como Fernando Azevedo e Sampaio Dória, em São Paulo, Lourenço Filho, no Ceará, e Anísio Teixeira, na Bahia, e se caracterizavam por ser contra os velhos métodos de ensino, voltadas especificamente para o ensino primário: objetivavam, em outros termos, a transformação de métodos, ideias e técnicas pedagógicas para a renovação do ensino escolar.

Paralelamente, o Distrito Federal (então localizado no Rio de Janeiro – 1927 a 1930) fez uma reforma educacional profunda e com grande repercussão, que se estendeu para quase todos os estados brasileiros. Organizada com rigor, teve como pressuposto despertar no Brasil a consciência educacional, inaugurando uma nova política educacional, com finalidades social, democrática e nacional. O evento normativo que se configurou como o marco dessa

renovação e unificação da educação no país foi a edição do Decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928:

A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento de estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíam alguns pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para crianças o direito a educação integral (AZEVEDO, 1958, p. 175).

As ideias renovadoras da reforma adotada nacionalmente atingiram o sistema educacional tanto verticalmente (do ensino primário ao normal e do ensino secundário ao superior) quanto horizontalmente, uma vez que se difundiu para todo país, a partir da edição do Decreto já mencionado e das Conferências Nacionais que a Associação Brasileira de Educação promoveu nas capitais. (AZEVEDO, 1958).

Azevedo (1958) elucida que, com a reforma, a classe média urbana tornou-se mais visível, engajando-se no apoio a figuras e movimentos que levantassem a bandeira do liberalismo autêntico e defendendo um governo que fosse capaz de colocar em prática as normas da Constituição e as leis do país, transformando a República oligárquica em República liberal, e que promovesse a reforma social, que tinha como objetivos a educação do povo, o voto secreto e a criação de uma justiça eleitoral, o que ocorreu em 1932.

Assim, é nesse cenário que as mudanças e a legislação voltadas para a temática foram pensadas, elaboradas e executadas por intelectuais e pelos governos locais e central, mas ainda sem uma articulação maciça da sociedade civil. Com efeito, apesar de parte da classe média urbana ter-se engajado, como dito, nos movimentos com o objetivo primordial de busca de melhor qualificação para o mercado de trabalho, a sociedade civil não se envolveu de forma efetiva no processo de escolarização, do mesmo modo que, ainda hoje, a sua participação, ainda que prevista na Constituição de 1988, através da gestão democrática, é tímida e sem grandes paixões.

Paiva (1983) elucida que, na década de 1940, o assunto toma novo impulso em virtude dos altos índices de analfabetismo constatados durante a ditadura getulista. Nesse governo, cria-se um fundo com dotação de 25% de seus recursos para uma campanha especificamente de alfabetização e de educação da população adulta analfabeta:

[...] desde o início dos anos 30 a experiência do Distrito Federal chamara a atenção para as possibilidades existentes no campo da educação dos adultos; nos anos 40, Teixeira de Freitas obrigou – pela apresentação de suas estatísticas – a tomada de consciência por parte dos educadores governistas da efetiva situação do

analfabetismo no país e, finalmente, o próprio Lourenço Freitas encarregou-se influir no sentido de destinar parte dos recursos do Fundo à educação dos adultos (PAIVA, 1983, p. 49).

Portanto, durante a era Vargas, entre 1930 e 1945, em meio ao movimento Escolanovista, liderado pelos liberais já citados – com destaque para Sampaio Dória, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, cujos preceitos estavam contidos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932 –, houve um declínio do índice de analfabetos neste país. Com efeito, o índice de analfabetismo caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2%, em 1940, demonstrando que o esforço e o engajamento desses intelectuais pela expansão do sistema escolar deram resultado e que eles estavam corretos em seus posicionamentos.

Segundo Cavaliere (2010, s/p.), esses pioneiros defenderam que “a educação é de função essencialmente pública em que cada indivíduo tem direito à educação integral promovida pelo Estado.” É a partir desses movimentos e desejos que surgem ações em favor da erradicação do analfabetismo, da Educação de Adultos e da Educação Rural.

Essa realidade dos movimentos sociais brasileiros iniciados no final do século XIX e fortalecidos em meados do século XX também é exposta de forma contundente à sociedade por meios jornalísticos e literários. Ela configura-se nos tipos humanos, homens e mulheres esquecidos pelo poder público, que viviam marginalizados e totalmente excluídos dos bens materiais e culturais. Esse contexto, por certo, tornou-se campo fecundo para o aparecimento de movimentos sociais no campo e urbanos dos quais a Literatura soube bem aproveitar, criando tipos humanos marginalizados, como o Jeca Tatu, personagem da obra *Urupês*, de Monteiro Lobato, que representava o caipira doente, acometido por verminose, sem instrução e sem ânimo para o trabalho; e Antônio Conselheiro, personagem para além da ficção e imortalizado por Euclides da Cunha no livro *Os sertões*.

Em virtude desses posicionamentos, a defesa da Educação de Adultos encampada pela Organização das Nações Unidas (ONU) é bem recebida no Brasil pelo Ministério da Educação, em 1947. Entretanto, ela é suplantada pela burocracia federal e, por isso, perde fôlego e sua característica de ser nacional.

Nesse contexto, as denúncias feitas pelos intelectuais e pelos jornalistas sobre a realidade dessas pessoas abandonadas pelo Estado apresentavam o índice de analfabetismo de 65,3% da população acima de 15 anos, de acordo com o Censo de 1900. Essa população, vítima do preconceito contra o analfabeto, é que vai inspirar as campanhas de alfabetização no

Brasil. Durante o período democrático, compreendido de 1945 a 1964, o Estado promoveu três grandes campanhas de alfabetização (SILVA; LIMA, 2017).

A primeira delas, Campanha de Educação de Adolescente e Adulto, ocorreu no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 a 1951), que, durante sua corrida para a presidência da República, prometera acabar com o analfabetismo. Para isso, encarregou ao diretor do Departamento Nacional da Educação, Lourenço Filho, a missão de planejar e criar meios para realizar um grande movimento em torno do tema que, além da alfabetização, promovesse uma educação democrática em que as pessoas adultas tivessem acesso aos bens culturais e que também possibilitasse a integração desse adulto à vida coletiva (SILVA; LIMA, 2017).

Ainda de acordo com Silva e Lima (2017), a segunda, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1948, foi um desdobramento da primeira, em parceria com o Ministério da Agricultura, objetivando, além da alfabetização dos habitantes da zona rural, proporcionar aos agricultores melhorias das condições socioeconômicas, de saúde, de trabalho e de produção. O professor que atendia às comunidades rurais, morava nelas.

A terceira, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), ocorreu durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 a 1961), no âmbito da Política Desenvolvimentista, que previa para o país o desenvolvimento de 50 anos em 5 anos de governo. Para realizá-la, Lourenço Filho, seu idealizador, baseou-se nos resultados dos estudos e das pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP). Durante a análise, constatou-se que os resultados das outras campanhas não foram satisfatórios e, em virtude disso, foram elaboradas ações locais realizadas a partir de estudos e levantamento sobre problemas sociais e econômicos. A localidade – áreas culturais – devia ser objeto de experiência para o currículo.

Esta campanha previa, ainda, várias ações, tais como ampliar o sistema escolar primário das áreas por ela abarcadas de forma a: atender toda a população de 7 a 11 anos de idade no decurso de cinco anos; criar novas classes, em caráter de emergência, para a população de mais de 15 anos; e organizar um sistema de educação de base para a população rural, de forma a melhorar a produção agrícola e instalar classes de alfabetização para adultos e adolescentes (maiores de 15 anos) em locais cujas condições socioeconômicas da população favorecessem o uso funcional da leitura e da escrita. Caso essas ações atingissem êxito, essa campanha se estenderia por todo o país (SILVA; LIMA 2017). Recobra-se, por oportuno, que, conforme dados do censo de 1900, o índice de analfabetismo da população maior de 15 anos era de 65,3% e, em 1960, esse índice caiu para 39,7%, como já mencionado. Esses dados

explicitam um avanço, todavia não a solução do problema do analfabetismo no país, uma vez que os números do analfabetismo ainda eram vergonhosos para a nação.

Segundo Paiva (1983), o período que sucedeu o fim das campanhas de massa para erradicar o analfabetismo no país, pós era Vargas, é, inegavelmente, aquele no qual se desenvolveu a maior mobilização no campo da educação dos adultos já observada entre nós, porque estimulou o livre debate de ideias, a participação política e seus reflexos no campo educacional, atingindo especialmente aquela área educativa que mais imediatamente poderia concorrer para novas mudanças no panorama político, através da formação de novos contingentes eleitorais.

[...] o período 1958/64 se caracteriza sobretudo pelo ‘realismo em educação’. Os ‘entusiastas’ praticamente haviam desaparecido, com o próprio fracasso da CEAA; os ‘otimistas’, predominantes entre os pedagogos e dedicados ao sistema de ensino preexistentes, deixarão lugar para que surjam novos profissionais da educação especificamente voltados para a educação de adultos e preocupados não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as consequências políticas, sociais e econômicas de seus programas (PAIVA, 1983, p. 206).

Por certo, foi durante o governo Kubitschek que se viveu um período de relativa liberdade de ideias e de euforia nacionalista, em vista do processo de industrialização e da política econômica do governo, que estimulou a participação dos intelectuais na teorização do “nacionalismo desenvolvimentista”. Este nacionalismo de elite da segunda metade da década dos anos 50, entretanto, irá se transformando à medida que os anos 60 se aproximam.

Diante desses dados, os governos centrais seguintes não se esqueceriam do problema do analfabetismo. Desta feita, passam a promover e apoiar movimentos educacionais realizados pelo próprio poder públicos ou por outras instituições, como, por exemplo, a Igreja Católica.

Outro dado relevante foi que, durante o curtíssimo período de governo de Jânio Quadros, houve o seu apoio ao Movimento de Educação de Base (MEB), apresentado durante a Confederação Nacional dos Bispos em 1961. Esse movimento se constituía em um Projeto de Educação de Base desenvolvido nos meios rurais não atingidos pelas campanhas anteriores, oportunidade que evidencia a figura do educador Paulo Freire, cujo trabalho e conhecimento acerca da educação de adultos nortearam essas ações.

Finalmente, com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e a sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação (PAIVA, 1983, p. 205).

Também no governo de João Goulart (1961 a 1964) considerou-se a educação de adultos como prioritária, mas dependente da participação social e comunitária de outras instituições, acolhendo, desse modo, as iniciativas da União Nacional dos Estudantes com a criação do Centro de Cultura Popular (CCP), que mantinha espaços destinados a diversas manifestações culturais dos estudantes em diferentes espaços sociais. Nesse local, os estudantes e outros profissionais recebiam formação e treinamento de algumas horas para atuarem em atividades pedagógicas em igrejas, empresas ou em ambientes particulares, geralmente no turno noturno, em condições precárias. (FAUSTO, 2010).

Durante o Regime Militar (1964 a 1985), houve duas iniciativas voltadas para a diminuição do analfabetismo. A primeira foi a campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos, realizada entre 1966 e 1970, chamada Cruzada ABC – Ação Básica Cristã, criada para substituir os movimentos de educação e cultura popular ocorrido no período de 1959 a 1964. Essas políticas governamentais do período militar, promovidas pelo MEC, segundo estudos, tinham como motivação política agradar os setores sociais que apoiaram o Golpe Militar de 64, além da pretensão de neutralizar as ideias marxistas difundidas pelas campanhas anteriores. (FAUSTO, 2010).

A segunda ação política dessa época foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), baseado no “método” de alfabetização de Paulo Freire, que substituiu a Cruzada ABC em 1970 e perdurou até 1985, ressaltando que a intencionalidade política do processo de alfabetização proposto por Paulo Freire não foi incorporada pela Cruzada ABC – esta apropriou-se de apenas do nome da metodologia usada por Paulo Freire para alfabetizar adultos, ou seja, a “palavra geradora” era proposta nos manuais antes de emergir do contexto dos educandos.

Esse último movimento era mais uma iniciativa para diminuir os índices de analfabetismo no país, que indicavam que mais de um terço da população brasileira era iletrada. Ele vigorou por dez anos e se estendeu por todo o país. Sua terminalidade ocorreu em função de que os resultados obtidos não foram exitosos, uma vez que tinha duração de nove meses e, ao término, o aluno, não dava continuidade à vida escolar devido à falta políticas públicas para esse público, configurando, assim, o analfabetismo funcional. Em substituição ao MOBRAL, os militares criaram a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), em 1985, extinta em 1990 (SILVA; LIMA, 2017).

Foi nesse ambiente de transformações econômicas, políticas, sociais e de reivindicações por uma sociedade mais igualitária que se constitui o engajamento político do

intelectual da Educação, Paulo Freire. Ele foi criador de novas ideias educacionais que afetaram radicalmente o entendimento que se tinha até então sobre a educação, especialmente seus posicionamentos sobre a modalidade de educação para adultos.

O comprometimento de Paulo Freire com o trabalho de alfabetização de adultos se alia à sua luta em defesa dessa modalidade de educação, dando ênfase tanto politicamente quanto intelectualmente à essa modalidade de ensino, por compreender que o analfabetismo faz parte da história da sociedade brasileira e que precisa de ações urgentes para combatê-lo.

A incursão de Paulo Freire na causa da alfabetização de adultos inicia durante a sua vida acadêmica. Ele, já em sua tese ‘Educação e atualidade brasileira’, datada de 1959, apresentada na Escola de Belas Artes de Pernambuco, defendia que: “o adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e as características dessa prática educativa.” (PAIVA, 1983). Este título que nomeia seu trabalho de investigação científica é o prenúncio de pesquisas que culminarão em sua concepção de educação de adultos, presente em toda a sua produção intelectual. Por isso, o conhecimento de Paulo Freire acerca da modalidade de educação para adultos vai ao encontro das metas do Governo JK. e seu autor alça voos nessa empreitada pelo fato de ter desenvolvido um método de alfabetização voltada para essa parcela da população.

Ao considerarmos o fato de que o país esteve envolvido em campanhas de alfabetização durante 44 anos, pode-se constatar que o analfabetismo é problema sério por aqui, razão pela qual é necessária a retomada dos escritos de Freire, cuja preocupação primeira foi com o analfabetismo de adultos brasileiros em situação de trabalhado urbano e rural. Nesse campo, o pensador concebeu obras que demarcaram a sua atuação tanto na prática quanto na teoria.

Freire construiu, ainda, uma concepção de educação humanizadora e uma proposta de alfabetização em combate à educação bancária em que homens e mulheres eram concebidos apenas com depositários do saber imposto por um currículo prescrito e conclamou a sociedade para que abraçasse essa educação humanizadora, em que todos os sujeitos, juntos, pudessem construir e reconstruir o conhecimento sistematizado para usufruírem com igual direito dos bens culturais a partir de suas próprias experiências.

A trajetória de Paulo Freire a partir de suas vivências que traçaram os contornos de sua militância política ganham espaço no próximo capítulo.

2 PAULO FREIRE, UMA JORNADA HISTÓRICA

Neste capítulo, há de se observar a materialidade da formação e a militância política desse pensador erguidas a partir de suas ideias nascidas das vivências e experiências estabelecidas, inicialmente, quando ele assume a diretoria de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), de 1954 a 1957, cargo que lhe possibilitou sua primeira experiência com a educação de adultos trabalhadores. Foi nesse espaço de ensino formal que ele percebeu o quanto as instituições, seus gestores e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização.

2.1 PAULO FREIRE: O INÍCIO DE UMA CAMINHADA HISTÓRICA

Paulo Freire foi um homem que não só viveu a história educacional deste país, como é parte dela, como ele próprio afirma: “Tenho então algumas estórias, que certamente fazem parte da História, ou pelo menos da história daquele momento.” (FREIRE, 1987, p. 17).

Diante dessa assertiva, pode-se afirmar que todos os homens e mulheres são seres construídos nas tramas históricas, estão presos como fios de um tecido ao seu tempo histórico porque não se pode desvinculá-los da trajetória histórica que percorreram. E para compreendê-los, há de se puxar o fio desse tecido histórico a partir do contexto social em que se deu a criação e formação desses seres. Por isso, convém explicitar de onde veio e por quais caminhos transitou Paulo Freire.

Freire nasceu, viveu e morreu no século XX. Esse século foi palco de transformações planetárias profundas tanto político-sociais, quanto econômico-financeiras, e ainda se configurou pela belicosidade – assistiu a duas grandes guerras – e por um avanço tecnológico avassalador, com as invenções da televisão, em 1925, do computador, em 1947, e do telefone celular, em 1973. Esse século foi efervescente e serviu de cenário para todo o trabalho desse pensador que se furtou do papel de expectador para se tornar um filósofo-professor, cujo ofício de ensinar foi sua matéria-prima (COSTA, 2002).

Freire desenvolveu especial interesse investigativo sobre a vivência e a experiência de adultos dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. A experiência é um modo de se conhecer a realidade e implica a participação pessoal que se desdobra em conduta para resolver algum problema. Entende-se também que ela é epistemológica, uma vez que em contato com as informações pode-se construir ou ampliar conceitos (ABBAGNANO, 2007).

Por isso, as obras de Paulo Freire *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*; *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*; *Conscientização – teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* e *Pedagogia da autonomia*, entre outras, constituem-se a materialização da experiência desse intelectual, porque nelas são apresentadas ideias que influenciaram a criação de uma concepção e modalidade educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), gerando debates e políticas públicas em prol dessa categoria de ensino.

Este pensador produziu suas obras em conexão com a realidade social de homens e mulheres em situação de exclusão social. Seu trabalho é todo constituído no campo educacional e, inicialmente, sua preocupação foi com o analfabetismo de adultos. Teorizou a esse respeito, propondo métodos – palavra geradora e tema gerador. Contudo, foi além dos problemas do analfabetismo: pesquisou e estudou sobre os temas educacionais, como o processo de ensino e aprendizagem e a constituição dos sujeitos cognoscentes, abrangendo tanto quem ensina quanto quem aprende, e sobre as políticas públicas para a educação de adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, uma vez que participou de campanhas e movimentos de alfabetização. Foi seu interesse investigativo sobre a vivência e a experiência de adultos dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, como dito, que o levou à construção de uma concepção de educação e o colocou no âmbito da intelectualidade brasileira e mundial.

Paulo Freire é um intelectual e, segundo a filósofa Marilena Chauí (2000), para pertencer a esse grupo há de se compreender a linguagem como um instrumento do pensamento, para que, por meio dela, seja possível exprimir conceitos e símbolos, transmitir e comunicar ideias abstratas e valores. Nessa perspectiva, a palavra é uma representação de um pensamento, de uma ideia ou de valores. Partindo dessa identificação de Paulo Freire como intelectual e reconhecendo a força dos fatos históricos na formação das pessoas, é necessário conhecer a trajetória histórica desse pesquisador e pensador da educação brasileira.

Os anos que antecederam o nascimento de Paulo Freire foram marcantes para o Brasil, um país predominantemente agrícola, conforme aponta o censo de 1920, cujo percentual da população que se dedicava à produção agrícola era de 67,7% (FAUSTO, 2010). Contudo, o Brasil passou por mudanças socioeconômicas impulsionadas pelas guerras, pela imigração e pela industrialização. O fenômeno da imigração em massa que aqui ocorreu o classifica como um dos países que mais recebeu de estrangeiros durante um período: cerca de 3,8 milhões de pessoas entraram no Brasil entre 1887 a 1930. Esses imigrantes representavam milhões de europeus e asiáticos que vieram em busca de trabalho e ascensão social. Todavia, esse fluxo

reduziu durante a Primeira Guerra Mundial. Ao seu término, em 1918, nova leva migratória chegou ao país e durou até 1930. É neste contexto, segundo Fausto (2010) que o Brasil se abre aos estrangeiros que aqui chegavam com culturas diversas das que aqui existiam. É neste mundo polarizado e em transformação que Paulo Freire é recebido.

Assim, conhecer bem as relações político-sociais e econômico-financeiras em que se estabeleceu a formação desse intelectual é uma das formas de compreender esse homem de quem se está falando e qual o resultado de sua formação no estabelecimento de elos político-sociais de suas ações.

Paulo Freire nasceu no período histórico conhecido como Primeira República. Esse momento histórico brasileiro foi marcante e se estendeu de 1889 a 1930. Nele, eventos como a imigração, a urbanização e a industrialização no país são a alavanca de mudanças sociais, políticas, econômicas e financeiras em que classes sociais se diferenciam, conforme análise do historiador, Fausto (2010):

Após a Primeira Guerra Mundial, a presença de classe média urbana na cena política tornou-se mais visível. De um modo geral, esse setor da sociedade tendia a apoiar figuras e movimentos que levassem a bandeira de um liberalismo autêntico. Ou seja, a defesa de um governo capaz de levar à prática as normas da Constituição e das leis do país, transformando a República liberal. Isso significava, entre outras coisas, eleições limpas e respeito aos direitos individuais. Falava-se de reforma social, mas a maior esperança era depositada na educação do povo, no voto secreto, na criação de uma justiça eleitoral (FAUSTO, 2010, 305).

É nesse contexto apontado pelo historiador que tem início a trajetória intelectual de Paulo Freire. O período histórico brasileiro em que viveu – época de intensas mudanças no mundo e no Brasil, como já dito – forjou grandes homens tanto na política quanto na educação. Na política, pode-se destacar Getúlio Vargas, que governou o país por mais de dezoito anos. Apesar dos problemas de ordem político-econômica enfrentados no período, foi durante esse governo que questões educacionais entraram em debate com as participações da sociedade, dos educadores e da elite cultural, que se dividiam em duas correntes básicas: os reformistas liberais e os pensadores católicos. Educadores liberais defendiam o ensino público e gratuito para ambos os sexos, enquanto os educadores católicos pregavam o ensino religioso em todas as escolas públicas e privadas e educação diferenciada para meninos e meninas. Também foi durante esse período que se estabeleceram as bases do sistema universitário brasileiro: o governo procurou criar condições para o surgimento das universidades dedicadas ao ensino e à pesquisa para o ensino superior.

A partir de 1930, a educação passou a ser gerida por uma visão centralizadora e, desse modo, foram criados o Ministério de Educação e Saúde e várias universidades, como a

Universidade de São Paulo (USP), em 1934; a Universidade do Distrito Federal (no Rio de Janeiro), em 1935, que contava com as escolas superiores que se dedicavam à formação de educadores nas Faculdades de Educação; e a Universidade do Brasil, que se transformou em Universidade do Rio de Janeiro, em 1937 (FAUSTO, 2010).

Como aponta Fausto (2010), a política educacional do Estado Getulista ficou, essencialmente, nas mãos de dois jovens políticos mineiros, ambos ministros da educação: Francisco Campos, no período de 1930 a 1932, e Gustavo Capanema, de 1934 a 1935. Nesse período, a educação passou por momentos de vigorosos debates e tinha por objetivo formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada, e baseava-se na tentativa de reforma da educação vinda da década de 1920.

Nos estados, políticos e intelectuais se moviam em torno da causa da educação, como em São Paulo, que tinha à frente desse movimento Sampaio Dória, que defendia o combate ao analfabetismo e a preocupação de integrar os imigrantes à sociedade brasileira. Outros intelectuais que lutaram em prol da causa da educação nesse período foram Loureço Filho, no Ceará; Anízio Teixeira, na Bahia, e Mário Cassassanta e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (FAUSTO, 2010).

Foi nesse primeiro quarto de século conturbado, às vésperas da crise de 1929 e da Segunda Guerra Mundial – ou seja, durante a decadência do liberalismo econômico causada pela superprodução e pela especulação financeira –, que ele, Paulo Reglus Neves Freire, veio ao mundo. Nasceu na Região Nordeste, estado do Pernambuco, cidade de Recife, em 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire, militar, e de Edeltrudes Neves Freire, dona de casa, sua primeira professora. Segundo ele mesmo relatava, sua mãe o ensinou a escrever com gravetos, no chão do quintal, à sombra das mangueiras, na Estrada do Encantamento, 724, no bairro da Casa Amarela, casa onde nascera.

Aos oito anos de idade, o mundo presenciou uma crise transnacional, iniciada em 1929, provocada pela quebra da bolsa de Nova Iorque e, em seguida, de 1930 a 1945, após o período conhecido como a Primeira República (1889 – 1930), teve início o Estado Getulista, que durou quinze anos. Foi neste período que morreu o pai de Paulo Freire. Este contava com treze anos de idade e a família viu-se em dificuldades financeiras (FAUSTO, 2010). Vale ressaltar que aos dez anos de idade, Paulo Freire, contando ainda com a presença paterna e devido às dificuldades financeiras causadas pela grande recessão de 29 que atingira o mundo, foi morar com a família em Jaboatão, cidadezinha vizinha da capital pernambucana, a 18 quilômetros do Recife. Ali passou a infância e adolescência, concluiu a escola primária e iniciou o ginásio. Fez o primeiro ano do que seria hoje a segunda fase do Ensino

Fundamental no Colégio 14 de julho, no bairro São José. Após o primeiro ano ginasial, em companhia da mãe e dos irmãos, voltou a Recife, ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, instituição em que concluiu os estudos secundários, o que hoje se denomina Ensino Médio, e o pré-jurídico.

Aos 21 anos, em 1942, em plena Segunda Guerra Mundial, durante a Era Vargas, começou a lecionar Língua Portuguesa. Aos 22 anos ingressou na secular Faculdade de Direito do Recife. Pertencente à classe média brasileira daquela época, significava que era um privilegiado porque fazia parte dos 43,8% de pessoas alfabetizadas neste país e que chegara mais além: havia concluído o que hoje chamamos de Educação Básica.

Fausto (2010) considera que, para a Educação, esse período conhecido como o Estado Getulista foi muito profícuo na diminuição dos índices de analfabetismo no país, impulsionada pelas políticas educacionais da época para atenderem à nova ordem social provocada pela urbanização e industrialização das cidades.

Às vésperas dos términos da Segunda Guerra Mundial e do Estado Getulista, já cursando o segundo ano do curso de Direito, Paulo Freire casou-se, em 1944, com a professora Elza Maria Costa Oliveira. Em 1945 teve início no Brasil o que os historiadores chamam de Período Democrático, com duração de 19 anos (1945 a 1964).

Ainda que dezenove anos para a História seja um espaço de tempo curtíssimo, vale ressaltar, todavia, que para a História do Brasil e para Paulo Freire esse curto espaço temporal foi intenso, pois foi nele que o país se tornou palco de um intrigado jogo político-econômico-ideológico em que grandes e importantes acontecimentos desenrolaram-se e Paulo Freire assumiu o trabalho de diretor do Serviço Social da Indústria (SESI), entrando em contato com a educação de adultos e, como homem de seu tempo, iniciou o trabalho investigativo acerca dessa modalidade de ensino. Foi também nesse período que nasceu o estudioso, pensador e filósofo da Educação, preocupado e envolvido com as causas político-pedagógicas de uma modalidade de ensino (GADOTTI, 1996).

Outros fatos históricos desencadearam um novo cenário brasileiro no qual Paulo Freire estava inserido e provocaram mudanças importantes para o país e para ele: a deposição de Getúlio Vargas em 1945, apoiada pela alta cúpula das Forças Armadas do Brasil; a eleição do Marechal Eurico Gaspar Dutra; a promulgação da nova Constituição brasileira, em 1946; a ascensão do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1951; a volta de Getúlio Vargas à Presidência da República, em 1951, eleito pelo voto direto e com a concordância das Forças Armadas; e a divisão do Exército em duas alas econômico-ideológicas: uma nacionalista – que defendia o desenvolvimento baseado na industrialização, a criação de um sistema

econômico autônomo e independente do sistema capitalista internacional e um Estado regulador da economia e investidor em áreas estratégicas como o petróleo, siderurgia, transporte e comunicação –, e outra “entreguistas”, que defendia uma menor intervenção do Estado na economia, a abertura controlada ao capital estrangeiro e o controle rígido de combate à inflação. Nesse momento, já se percebia que a democracia brasileira dependia precariamente da fiança militar (FAUSTO, 2010).

Em meio a esse efervescente momento político, o governo perdeu o apoio político das Forças Armadas e Vargas pôs fim à sua vida no dia 24 de agosto de 1954; o vice-presidente Café Filho assumiu a presidência. Esse momento histórico foi importante porque foi nele que Paulo Freire iniciou sua investigação acerca da aprendizagem de adultos. Foi ainda na gestão Vargas que o jovem educador, aos 26 anos, de 1947 a 1954, assumiu a diretoria de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria, nesse governo. A permanência de Paulo Freire na instituição se estendeu de 1954 a 1957 como superintendente. Ali, teve sua primeira experiência com a educação de adultos trabalhadores. Foi nesse espaço de ensino formal que percebeu o quanto as instituições, seus gestores e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização.

Entre o suicídio de Vargas até a eleição de Juscelino Kubitschek de Oliveira, o país teve, entre 1954 a 1956, três presidentes que governaram entre alguns dias a um ano e alguns meses. Foi em meio ao desenrolar político que emergiu o intelectual Paulo Freire, aqui compreendendo-o, conforme conceitua Vieira (2015, p. 8): como “[...]aquele que mobiliza o seu prestígio como especialista em favor de causas públicas, muitas delas completamente distantes das suas especialidades”. Assim, ele busca o aperfeiçoamento de educador preocupado com a educação dos trabalhadores.

Ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na educação escolarizada, sob a liderança de Raquel Castro, fundaram, nos anos 50, o Instituto Capibaribe, instituição de ensino privada conhecida até hoje em Recife pelo seu alto nível de ensino e de formação científica, ética e moral voltada para a consciência democrática. Paralelamente à iniciativa privada, estava também em contato com as iniciativas públicas para educação. Em 9 de agosto de 1956, o prefeito progressista Pelópidas Silveira nomeou Paulo Freire membro do Conselho consultivo de Educação do Recife.

2.2 CULTURA POPULAR, UMA JORNADA PEDAGÓGICA

A trajetória pedagógica de Paulo Freire se aportou e se expandiu a partir do conceito de cultura popular, todavia se verticalizou em um universo de movimento popular, em que:

a cultura escolar e a cultura para as massas são formações institucionalizadas pelo Estado e pelas empresas com o fim de transmitir conhecimento ou preencher horas de lazer de uma fração ponderável da população brasileira [...] cultura é um sem-número de fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida brasileira, tem a sua gênese no coração dessa vida, que é o imaginário do povo formalizado de tantos modos diversos, que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do divino, das assembleias pentecostais à tenda de umbanda, sem esquecer as manifestações de piedade do catolicismo que compreende estilos rústicos e estilos cultos de expressão (BOSI, 1992, p. 322-323).

Assim, os momentos históricos estão carregados de culturas, tanto erudita quanto popular; assim, é necessário adentrar nos anos JK (1956 a 1961) que, segundo Fausto (2010), foram considerados estáveis politicamente e auspiciosos em virtude do lema “Cinquenta anos em cinco” e por ser, durante esse período, que a jornada de Paulo Freire começou.

O entusiasmo dos anos JK provocou grande otimismo na população em decorrência dos altos índices de crescimento econômico e pelo sonho da construção de Brasília. É nesse ambiente auspicioso, durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que Paulo Freire sagrou-se doutor em Filosofia e História da Educação. Nesse momento ele pôde, como servidor público, vivenciar e participar da política econômica de JK, definida no Programa de Metas com trinta e um objetivos distribuídos em seis grandes grupos: energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília. Essa política ainda criou órgãos paralelos à administração pública para vencer a rotina burocrática e dar suporte ao projeto educacional. Como exemplo, cita-se o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão criado em 1955, durante o governo de Café Filho, no Rio de Janeiro, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, portanto, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. O Executivo procurou fazer com que ele funcionasse como órgão de assessoria e de apoio ao programa de metas; era, desde a fundação, ligado ao Ministério da Educação, cujos conselhos tinham a participação de profissionais, intelectuais, representantes da cúpula militar, dos ministérios e do Congresso.

Foi em meio a esse projeto nacional desenvolvimentista que, em 1958, no Rio de Janeiro, capital do país, Paulo Freire firmou-se como intelectual e educador progressista. Atuou como Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

A realização do II Congresso Nacional de Educação se deu entre 06 e 16 de julho de 1958, ano em que Juscelino Kubitschek se afirmava enquanto força no poder e se mostrava preocupado com as misérias de nosso povo. Queria e precisava dar soluções para os problemas sociais, entre eles o educacional. Tentou resolvê-los dentro dos marcos do populismo, a ideologia privilegiada de então. Mas as ideias, o discurso e a prática de Freire já se faziam por um caminho autenticamente popular (GADOTTI, 1996, p. 36).

De acordo com excerto abaixo, esse evento, realizado no Distrito Federal, contou com a presença do presidente JK, que proferira discurso, e seguiu as seguintes proposições:

Seu temário fora elaborado, segundo declarações do Ministro da Educação, prof. Clóvis Salgado, tendo em vista a “atual orientação do MEC no sentido da educação para o desenvolvimento e de educação para todos”. Seu objetivo seria o estudo do problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento. Tratariam os congressistas de dar um balanço nas realizações brasileiras bem como de estudar as finalidades, formas e aspectos sociais da educação dos adultos, seus problemas de organização e administração, além dos métodos e processos pedagógicos mais adequados a esse tipo de educação (PAIVA, 1983, p. 207).

É nesse contexto nacional que se torna pública a pesquisa e a preocupação de Paulo Freire com a modalidade de Educação para jovens e adultos, que perdurará por toda a vida desse estudioso. Aqui no Brasil, no Nordeste, em 1962, ele atuou no movimento de Educação Popular. Significa dizer que ele estabeleceu uma estreita relação entre o ato de ensinar e a mobilização e conscientização de massas quanto ao direito de participar das decisões políticas do país, como, por exemplo, o ato de votar, até então negado aos analfabetos (GADOTTI, 1996).

Diante desse movimento incipiente sobre a educação de adultos, é importante salientar como esses adultos trabalhadores não tinham uma organização significativa durante a gestão JK, uma vez que a sindicalização é uma ação política que provavelmente se desemboca na necessidade de formação do trabalhador e preparação para o trabalho. Quanto a esse modo de organização, o historiador Fausto (2010) afirma que, durante o governo JK, não há muitos relatos sobre o movimento sindical, ou seja, sobre a participação do trabalhador brasileiro, mas foi nesse período que o sindicalismo passou por mudanças que iriam se revelar mais claramente nos anos 60. Nele surgem lideranças jovens, apoiadores de Jânio Quadros, e a presença ativa dos comunistas. Todavia, Paulo Freire afirma:

É conveniente mencionar, a este propósito, o esforço de crescimento do sindicalismo rural e urbano, iniciado no momento em que Almiro Alfonso era Ministro do Trabalho, e que continuou depois. Em doze meses foram criados mais de 1300 Sindicatos Rurais; as grandes greves dos trabalhadores agrícolas de Pernambuco, em 1951, – a primeira reuniu 85.000 grevistas e a segunda 230.000 – podem dar uma ideia de sua importância (FREIRE, 1980, p. 17).

Essas lideranças, cada qual a seu modo, perceberam a dificuldade de articular o movimento dos trabalhadores; contudo, Freire afirma que são evidentes as relações entre seu trabalho e a ascensão popular, pois foi nesse ambiente de estruturação política de alguns sindicatos que se tomou conhecimento de seu trabalho de alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias, em Angico, Rio Grande do Norte.

Essas organizações sindicais, por meio de seus dirigentes, tratavam de politizar os sindicatos, apoiando a corrente nacionalista e as propostas de reformas sociais, as chamadas de base, entre as quais a reforma agrária:

Por outra parte, a SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária) – apesar da brevidade de sua existência –, agrupando as classes camponesas para a defesa de seus interesses, provocando uma importante repercussão política. Esse esforço de mobilização, realizado mais intensamente durante o fim do governo Goulart, apenas havia iniciado a realização de seu programa de atividades, quando ocorreu a queda do regime populista que havia tornado possível tais tentativas. Limitou-se, então, o programa à criação de uma atmosfera ideológica que não pode proporcionar as condições necessárias para a constituição de uma verdadeira ideologia popular (FREIRE, 1980, p. 17).

Foi nesse contexto de sindicatos que a primeira experiência de alfabetização de adultos ganhou admiradores e impressionou profundamente a opinião pública. A consequência dessa experiência foi que o método Paulo Freire de alfabetização deveria ser aplicado em todo o país. Assim, com o apoio do Governo Federal, entre junho de 1963 a março de 1964, realizaram-se cursos de formação de coordenadores nos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, com a previsão da instalação de 20.000 círculos de cultura capazes de formar no ano mais de 2 milhões de alunos nos centros urbanos para depois se estender para o campo. Isto é, cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos, segundo relata Freire (1980).

No entanto, não era esse o projeto educacional que os grupos reacionários queriam para o país. Eles não esperavam que o trabalho de um educador católico progressista poderia levar cultura ao povo e o fizesse duvidar da legitimidade de privilégios para uma pequena parcela rica da população. Assim, eles, os reacionários o acusaram de comunista e atacar o movimento de democratização da cultura, conforme explica Paulo Freire (1980, p. 18):

no qual percebiam o germe da rebelião, baseando-se em que uma pedagogia da liberdade é, por si, fonte de rebeldia. Como era de se esperar, os grupos reacionários confundiram sistematicamente, em suas acusações, a política com o educador. A formação da consciência das massas viu-se dessa forma acusada de apresentar os sintomas de uma perigosa estratégia de subversão.

Gadotti (1996) elucida que foi nesse ambiente de reivindicação popular e de atuação político-pedagógica que Paulo Freire alargou seu campo de atuação. Desenvolveu o trabalho

acadêmico ao tempo que se engajou nos movimentos de educação popular. Foi cofundador do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, trabalhando ali ao lado de outros intelectuais e do povo, objetivando a valorização da cultura popular por meio da participação das classes menos favorecidas da sociedade brasileira. O trabalho no MCP marcou profundamente a formação profissional, política e afetiva do educador e já intelectual Freire.

Nesse período, o Brasil vivia a sucessão de Juscelino. Jânio Quadros, em 1960, foi eleito presidente e assumiu o governo. Foi nesse ambiente polarizado, entre dois blocos (capitalista e comunista) e de uma administração confusa, que houve a renúncia de Jânio Quadros e a mudança de regime político, de presidencialismo para parlamentarismo. Quem assumiu o governo foi o vice, João Belchior Goulart. Nessa época, Paulo Freire recebeu o título de Livre-Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes. Anos após, foi designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, em 14 de julho de 1961, iniciando assim seu primeiro contato com a administração pública. Também foi nesse período que ele teve sua primeira experiência com o magistério superior na Escola de Serviço Social, mais tarde incorporada à Universidade do Recife, ensinando Filosofia da Educação.

Durante esse período, o Brasil tornou-se palco para fatos que movimentaram setores político-econômicos e educacionais da sociedade, tais como a greve de setembro de 1960 e a campanha de alfabetização “De pé no chão também se aprende a ler”, em 1961. Esses dois eventos anunciaram o desejo por justiça social. A greve se deu em virtude de aumento recebido pelos militares em julho de 1960, que não se estendeu ao funcionalismo civil e às empresas concessionárias de serviço público. A liderança do movimento ficou a cargo dos comunistas e do movimento operário. Os militares que substituiriam os grevistas pressionaram o presidente e o Congresso para resolver o problema e, caso não o solucionassem, as Forças Armadas fariam intervenção no governo. Devido à ameaça, o Congresso atendeu, sob pressão dos militares, a algumas reivindicações dos grevistas.

Quanto à campanha de alfabetização, ela ocorreu em Natal, capital do Rio Grande do Norte, durante o governo popular do prefeito Djalma Maranhão, bem como no interior do estado potiguar, na cidade de Angicos, influenciada pelas concepções do educador popular progressista Paulo Freire. Em virtude desse trabalho materializado nessas cidades, Freire ganhou projeção nacional como um educador progressista preocupado com as questões político-sociais do povo e, por isso, foi convidado pelo ministro da Educação Paulo de Tarso Santos para assumir nacionalmente uma campanha de alfabetização no governo de João

Goulart. Nesse período, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização com o intuito de alfabetizar e politizar cinco milhões de adultos.

O movimento rural mais importante desse período foi o das Ligas Camponesas, que tinha como líder ostensivo outro pernambucano, uma figura da classe média urbana, o advogado e político Francisco Julião. Ele promoveu as Ligas à margem dos sindicatos e tratou de organizar os camponeses, isto é, aquela parcela da população rural proprietária de um pedaço de terra ou com algum controle sobre ela como arrendatários, meeiros etc.; ele acreditava que era mais viável atrair os camponeses do que os assalariados rurais para um movimento social significativo. As Ligas começaram a surgir em fins de 1955, propondo-se, entre outros pontos, à defesa dos camponeses contra a expulsão da terra, a elevação do preço dos arrendamentos, a prática do “cambão” pelo qual o colono, chamado no Nordeste de ‘morador’, deveria trabalhar um dia por semana de graça para o dono da terra.

O ativista Julião procurou dar às Ligas uma organização centralizada e propunha o estabelecimento de suas sedes na capital do estado ou no núcleo urbano mais importante de uma região. Justificava essa estratégia a partir da convicção de que, na grande cidade, estavam as classes e grupos aliados dos camponeses – os operários, os estudantes, os intelectuais revolucionários, a pequena burguesia – e, haveria aí, uma pequena justiça menos reacionária. As Ligas surgiram em vários pontos do país, sobretudo no Nordeste, como se vê. A luta simbolicamente mais importante se deu em Pernambuco, pela posse do Engenho Galileia, situado no município de Vitória de Santo Antão, antigo engenho desativado arrendado pelos camponeses na forma de pequenos sítios: sob ameaça de expulsão das terras porque o proprietário pretendia tomá-lo, aparentemente para destinar à pecuária, os posseiros resistiram por meios legais durante mais de cinco anos. Ao fim, a propriedade foi desapropriada pelo Governo Federal.

Paulo Freire e Julião estiveram presos na mesma época de seus posicionamentos políticos em defesa dos descamisados do Brasil no quartel da praia em Olinda, conforme relato de Freire no livro *Aprendendo com a própria história*.

Pois bem, o tenente seguiu na frente e abriu a solitária de onde tirou Julião. A expressão é bem essa, “tirou”, porque era um buraco de 1,70m por 60cm. Foi dentro dessa cela terrível que o Julião escreveu *Até quarta, Isabela*, um livro que era uma carta à filhinha dele, que ainda não tinha podido ver. Toda semana se dizia a ele que na próxima quarta-feira, ele veria a filha. Conseguiu folhas de papel e escreveu um livro, um livro lindo. Nós nos abraçamos silenciosamente, um momento de muita emoção para ambos. Depois desse abraço quase silencioso nós nos reencontramos no México, nós dois no exílio (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 58).

A culminância do engajamento político desse ativista, com o qual Paulo Freire já antes tivera vários encontros e conversas, ocorreu em novembro de 1961, em Belo Horizonte, durante o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, que explicitou vários direcionamentos com as linhas propostas para a organização da massa rural. O evento foi planejado coletivamente entre o líder Julião, os membros das Ligas e dirigentes comunistas e contribuiu, segundo Fausto (2010), com o avanço importante na esfera legislativa ocorrido em março de 1963, com a sanção, por João Goulart, da lei do Estatuto do Trabalho Rural, que instituiu a carteira profissional para o trabalhador do campo, regulou a duração do trabalho, determinou a observância do salário mínimo e previu direitos como repouso semanal e férias remuneradas.

Também, segundo Fausto (2010), outros segmentos sociais passaram a intervir diretamente no jogo político, como os estudantes por meio da UNE, e a Igreja Católica, que começou a se preocupar com as camadas populares que constituíram sua base social. Ela se dividiu em diversas posições, indo do ultraconservadorismo de bispos às aberturas à esquerda, típica da Juventude Universitária Católica (JUC) tocada pelo clima de radicalização do movimento estudantil. A JUC foi assumindo posições socialistas e entrou em choque com a hierarquia eclesiástica. Dela nasceu, em 1962, a Ação Popular (AP), organização com objetivos revolucionários, desligada da hierarquia católica. A Igreja Católica promoveu na região Nordeste a sindicalização rural, ao mesmo tempo que se opôs frontalmente às Ligas Camponesas. Ela ainda assumiu posicionamentos que legitimavam o governo Goulart. A conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), controlada pelos reformistas, insistiu na validade das propostas de reforma social para enfrentar os problemas brutais da miséria e da mortalidade prematura das massas populares. Duas encíclicas papais – *Mater et magistra*, Papa João XXIII, em junho de 1961, e *Pacem in terris*, em abril de 1963 – nortearam essas ações, fazendo com que os conservadores saíssem da defensiva e se mobilizassem.

Diante disso, as reformas de base e o movimento operário acabaram sofrendo, sob o esquema populista de Goulart, mais pressão do que do governo Vargas. Assim,

seus ideólogos e os dirigentes sindicais fortaleceram ainda mais o esquema, de maneira que eles se assentassem na colaboração entre Estado (incluindo os oficiais nacionalistas da FFAA) e os intelectuais formadores da política do governo, a classe operária organizada e a burguesia industrial nacional, sendo o Estado, o articulador dessa aliança, cuja ideologia era o nacionalismo e as reformas sociopolíticas denominadas de reformas de base (FAUSTO, 2010, p. 447).

De acordo com Fausto (2010), essas reformas de base se compunham das reformas agrárias, cujos objetivos eram eliminar o conflito pela posse da terra e garantir o acesso à

propriedade de milhões de trabalhadores do campo. Isso tudo só seria possível com mudanças no texto da Constituição. Todos esses fatos ocorridos bem próximos ou não de Paulo Freire seguramente punham em alerta seu senso político-humanitário que o levaria a pensar em uma educação que contemplasse a situação social opressiva aos trabalhadores rurais e urbanos.

O golpe de 1964 começou a ser gestado durante o governo de Jango, em virtude dos movimentos das Ligas, da sindicalização rural e da invasão de terras, fatos esses que culminaram, em outubro de 1963, na rejeição pelo Congresso da emenda constitucional que autorizava a desapropriação da terra sem prévia indenização. “A direita ganhou os conservadores moderados para sua tese: só uma revolução purificaria a democracia, pondo fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo.” (FAUSTO, 2010, p. 458).

Mas a administração de Jango, em 1964, para mostrar a força do governo, reuniu as pessoas em atos que iriam anunciar as reformas previstas no seu plano. O primeiro foi o “Comício da Central”, em 13 de março, no Rio de Janeiro, na Praça da República. 150 mil pessoas reuniram-se para ouvi-lo. A tevê registrou o ato com todas as reivindicações do público:

As bandeiras vermelhas pediam legalização do PC, as faixas exigiam a reforma agrária etc. [...] causando arrepios nos meios conservadores. [...] o presidente revelou também que estava em preparo a reforma urbana – um espantinho para a classe média temerosa de perder seus imóveis para os inquilinos – e propostas a serem encaminhadas ao Congresso, que previam mudanças nos impostos e concessão de voto aos analfabetos e aos quadros inferiores das Forças Armadas (FAUSTO, 2010, p. 439).

Esse registro divulgado pela tevê foi mais um elemento que contribuiu para que a classe dominante fortalecesse sua percepção quanto às ideias comunistas que julgava querer tomar de assalto o Brasil.

Alguns dias após esse fato, mais precisamente em 31 de março de 1964, instalou-se a ditadura militar no Brasil, que perdurou por 21 anos. Esse golpe político-militar pôs fim à democracia e ao governo de João Goulart. Os militares aproveitaram-se da polarização da sociedade brasileira em direita e esquerda, sendo que esta defendia os direitos e interesses da classe trabalhadora, a reforma agrária e o fim do favorecimento a empresas estrangeiras, enquanto aquela seguia as determinações dos Estados Unidos, defendia o capitalismo e a propriedade privada. Diante dessas duas ideologias, os militares, juntamente com as elites brasileiras, comendo o grupo de direita, aliaram-se para difundir o medo na população quanto ao comunismo (FAUSTO, 2010).

Por isso, ao assumirem o governo do país, os militares começaram uma verdadeira perseguição e repressão violenta aos grupos políticos de esquerda, representados pela UNE, CGT e as Ligas Camponesas que haviam apoiado as reformas de base de Jango. Eles eram chamados de comunistas ou socialistas e, ainda que haja diferença entre os dois termos, eles eram usados como sinônimos. Para governar o país, os militares suspenderam a Constituição Federal e, em seu lugar, criaram instrumentos jurídicos: Atos Institucionais (AI), para que a nova ordem política, à maneira deles de gestão política, fosse se expandindo em horrores e autoritarismo, o que contribuiu e muito para aumentar a concentração de renda e, ao mesmo tempo, a miséria do povo (FAUSTO, 2010).

O Movimento de Educação Popular, nessa mesma lógica, foi interrompido pelo Golpe Militar. Com efeito, os pressupostos contidos no processo de alfabetização de adultos, concebido por Paulo Freire para pessoas oriundas das camadas populares, os desafiavam a perceberem as injustiças sociais que os oprimiam e, conseqüentemente, a lutarem por mudanças na sociedade. Diante desse posicionamento, a sociedade estabelecida, aqui mais especificamente a classe dominante, viu nesse novo posicionamento uma ameaça aos seus interesses de manutenção do *status quo*. Desse modo, o programa de alfabetização baseado na concepção freireana de educação foi extinto em 14 de abril de 1964, durante a ditadura militar, restringindo o uso e disseminação de suas ideias.

Foi nesse ambiente autocrático que Paulo Freire foi perseguido, preso e exilado. Todos esses eventos históricos foram importantíssimos na vida pessoal e intelectual de Paulo Freire, confirmaram sua opção e determinação política em favor da causa educacional dos trabalhadores, homens e mulheres, que viviam a exclusão social sem direito à educação em todo o mundo. O cerceamento da liberdade de pensar, expressar e, principalmente, de trabalhar desse pensador, o coloca, segundo Brandão (2008, p. 44) na posição de andarilho, como fora chamado, por pertencer a duas categorias: a dos “[...] que se deslocam porque precisam (os imigrantes da fome, os exilados), e há [d]os que se deslocam porque devem (os ‘engajados’ –... os comprometidos com o outro, com uma causa)”. Assim, esse homem feito em sua andarilhagem encampou a batalha pela educação e em favor da liberdade de ensinar as gentes mundo afora.

Assim, tem como sua última estada no Brasil, antes do exílio, a Embaixada da Bolívia para, em seguida, ir em destino à cidade de La Paz. Mas devido ao golpe militar que também ocorreu naquele país, buscou proteção política no Chile, país que o acolheu juntamente com sua família.

Nesse país viveu por cinco anos, trabalhando como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario, do Ministério da Educação do Chile, e desenvolveu seu trabalho de alfabetização de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária e como consultor da UNESCO, junto ao *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária do Chile*. Vale ressaltar que devido à diminuição dos índices de analfabetismo no país constatada por avaliação internacional, devido ao emprego da concepção de educação de Paulo Freire, ele foi convidado para lecionar na Universidade de Harvard. Convite aceito, permaneceu nessa instituição de abril de 1969 a fevereiro de 1970. Nos Estados Unidos também trabalhou no Conselho Mundial das Igrejas. Devido à ocupação desse cargo, viajou pelo mundo, levando seus conhecimentos e orientando as gentes sobre educação. Foi à África: lá conheceu as terras de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e Cabo Verde e compartilhou seus conhecimentos com homens como Amílcar Lopes Cabral, político marxista, agrônomo de formação e poeta.

À serviço do Conselho, “andareilhou, como gosta de dizer, pela África, pela Ásia, pela Oceania e pela América, com exceção do Brasil – para sua tristeza –, e ajudava, principalmente, os países que tinham conquistado sua independência política a sistematizarem seus planos de educação. [...] o conheceram por este seu trabalho quando se empenhavam nos anos 60 para livrar-se das garras do colonialismo, para extirpar os resquícios do opressor que tinha feito de muitos dos corpos negros africanos cabeças brancas de portugueses de além-mar. Esses povos queriam e precisavam se libertar da “consciência hospedeira da opressão” para se tornar cidadão de seus países e do mundo. Freire os assistiu nesta difícil tarefa (GADOTTI, 1996, p. 42-43).

O educador foi também para a Europa. No velho continente, viveu e trabalhou na universidade de Genebra, Suíça, no ano de 1977. Completando ali 16 anos de exílio, recebeu a anistia política. Em junho de 1979 retornou ao Brasil para reaprendê-lo, dispensando direitos e garantias conquistadas pela importância de um intelectual de seu porte.

Ao retornar à terra natal, Freire encontrou aqui instalado um clima de abertura política e assumiu o cargo de professor na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Assumiu, ainda, o cargo de secretário municipal de educação de São Paulo na gestão petista de Luiza Erundina de Sousa.

Gadotti (1996) narra que, ao longo da vida, Paulo Freire recebeu muitos títulos e homenagens nacionais e internacionais em reconhecimento ao trabalho intelectual desenvolvido ao longo de sua carreira, entre eles: 17 homenagens, seis prêmios internacionais, 26 títulos de Doutor Honoris Causa; três títulos de Professor Emérito e a escultura, em pedra, em homenagem aos homens que lutaram contra a opressão, da artista sueca Pye Engstron, em Estocolmo, em 1975 – entre as demais figuras homenageadas estão Mao Tsé-Tung, Pablo

Neruda e outras quatro personalidades. Além disso, três instituições internacionais dão nome de Paulo Freire às suas cátedras.

Por certo ainda há inúmeros outros eventos que demonstram a relevância que tem o nome de Paulo Freire para o Brasil e o mundo. Sua produção acadêmica é fonte para quem é professor e lida com o estudo e a pesquisa epistemológica vinculados ao trabalho de ensinar. Sua *opus magnum* é *Pedagogia do oprimido*. A obra ficou definitivamente pronta em 1969, com a primeira edição em 1970, em inglês. Foi traduzida para o português depois de traduzida em outras línguas. Dos livros de Freire, fora o mais traduzido: 17 línguas. Nele estão os pressupostos de conceitos-chave, como educação bancária, opressor/oprimido, sujeitos cognoscentes e educação libertadora.

Para finalizar este capítulo, traz-se a estudiosa Vanilda Paiva, que observou que praticamente todos os autores citados por Freire em suas obras eram isebianos⁷ históricos (PAIVA, 1983); logo, ele fora influenciado pelas ideias desses pensadores, o que a princípio pode parecer indevido. Contudo, para Sowel (2011), na esfera de sua atuação, os intelectuais assumem o papel de uso e disseminação das ideias próprias ou de outros intelectuais. Nesse universo disseminador do pensamento, estão os professores, tal qual Paulo Freire, que fundamentou suas ideias, seu trabalho intelectual e ações a partir da visão produzida por outros intelectuais que, ainda segundo Sowel, (2009), pertencem ao primeiro escalão, ou seja, aqueles que produzem conceitos e explicações originais sobre fatos e relações sociais.

Paiva (1983) sustenta que nos escritos de Freire há numerosos pontos nos quais se observa proximidade, e até certa coincidência, entre ele e Vicente Ferreira da Silva. Produto de um quadro de influências comuns, característico da vida intelectual brasileira no pós-guerra, tais posições comuns parecem resultar do fato de terem ambos, no que concerne à reflexão sobre as relações interpessoais, apoiado-se, ampla e explicitamente, sobre a obra de Karl Jaspers. No entanto, isso não constitui demérito algum, já que é perfeitamente normal no campo intelectual esse tipo de apropriação, uma vez que “a originalidade não se apresenta como um atributo essencial para definir um intelectual desde que as ideias sejam o produto final.” (SOWEL, 2009, p. 22).

Em consonância com o excerto transcrito, Paiva (1983) afirma que a importância de Freire para a pedagogia brasileira nasceu da ideia do “sujeito pedagógico coletivo”, que

⁷ Grupo de intelectuais que compunham o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955. “A finalidade do ISEB era o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais. Objetivava-se, também, que os dados e as categorias aí formuladas servissem para a análise e compreensão crítica do Brasil e pudessem contribuir para a promoção do desenvolvimento nacional” (PRADO, 2008, p. 2). O pensamento isebiano será mais bem explorado nesta dissertação em sessão própria.

sintetizou pedagogicamente o espírito da época e, também, por ter realizado a amálgama das principais correntes que se digladiaram nas décadas anteriores. Embora católico, ele foi também escolanovista e seu trabalho põe fim, mediante uma fusão profunda, à disputa entre católico e liberais.

2.3 PAULO FREIRE, SEGUNDO AS TEORIAS

As comunicações na contemporaneidade são marcadas pela “automação, pela globalização, pela microcomputação e pelos circuitos integrados”. Essa nova configuração provoca mudanças de “parâmetros ou paradigmas”, de acordo com Costa (2002). Esses modelos “acomodam” também várias concepções, entre as quais as educacionais, descritas por Yves Bertrand (2001), em seu livro *Teorias contemporâneas da educação*, e elencadas em sete categorias que pululam as ideias sobre educação. Elas são denominadas de Espiritualistas, Personalísticas, Psicocognitivas, Tecnológicas, Sociocognitivas, Sociais e Acadêmicas. Esses conjuntos de ideias são organizados a partir de assuntos de interesse correlatos e constituem reflexões sobre o que a educação deveria ser. Segundo Bertrand (2001), teoria é um conjunto de ideias organizadas mais ou menos sistematicamente sobre um dado assunto, com uma carga de subjetividade daquele que a propõe. Para isso fundamenta-se na representação da realidade educativa que um teórico tem e é, por consequência, sujeita a interpretações.

Dentre todas, aqui cabe enfatizar a teoria social, pois é nela que o pensamento de Paulo Freire é sustentado. Segundo Bertrand (2001), as teorias sociais da educação fundamentam-se na reflexão sobre a preparação para transformação radical da cultura e da sociedade e apoiam-se na visão social das transformações que efetuam a educação. Seus autores dessa teoria defendem que o nosso cotidiano traz sérios indícios de uma crise cultural, social e ecológica. Por isso é que a educação deve levar estes componentes da cultura cotidiana em consideração e fornecer um certo número de ferramentas aos alunos. Essas ferramentas devem ser afetivas, intelectuais, psicomotoras, imaginativas, de fruição, entre outras, de modo que permitam aos estudantes intervirem numa situação e, conseqüentemente, transformar a realidade do dia a dia: “educar é fornecer emergências de novas ferramentas de transformação do real vivido por todos nós, é dar aos estudantes os meios para transformar a realidade, é assegurar a nossa evolução mútua, é interpretar e transformar a vida quotidiana, é viver” (FREIRE, 2007, p. 18). As pedagogias sociais de conscientização objetivam sensibilizar os estudantes para seu papel de cidadão.

Bertand (2001, p. 65) afirma, ainda, que Paulo Freire é antes de tudo “um prático da educação, ele abordou a noção de pedagogia de conscientização. Também avançou com uma concepção crítica da cultura”. Por isso as reflexões de Freire sobre pedagogia da conscientização e a concepção crítica da cultura merecem atenção, pois anunciam um debate que hoje em dia é importante para a educação porque os conflitos das culturas frente aos problemas do capitalismo – como a desigualdade social, a má distribuição de renda, a exploração do trabalho e todas as demais mazelas desse modelo econômico – são questões urgentes que exigem soluções adequadas para que se possa vislumbrar uma vida mais justa e sustentável no planeta, vale dizer, para que se possa haver uma humanidade capaz de respeitar as culturas locais e de outros povos, apreendidas entres pares e no mundo digital.

Para tanto, segundo Bertrand (2010), Freire verificou que o homem popular é esmagado e diminuído pela classe dirigente, transformando o estudante em espectador/copiador dirigido pelos mitos emanados da classe detentora do poder econômico-político, por forças sociais onipotentes, tornando a sociedade fechada na qual o povo se aliena, é reduzido ao silêncio e se vê incapaz de tomar decisões: uma sociedade em que o homem está domesticado e já não tem senso crítico. Ainda hoje, no século XXI, nota-se uma sociedade cada vez mais excludente devido a dificuldades materiais e intelectuais de acesso à cultura digital.

Assim, na concepção de Paulo Freire, o primeiro fundamento de seu método é o diálogo, uma vez que este favorece a comunicação, porque é a partir dele que se estabelece o ato comunicativo. Para que a comunicação aconteça, não pode haver hierarquia entre as pessoas envolvidas no processo. Desse modo, para Freire, é necessária uma pedagogia da comunicação que supere o antidiálogo, impeditivo do amor e de juízos críticos. Para ele, aquele que dialoga se dirige a alguém para com ele trocar algo. Este algo deve ser o novo conteúdo dos programas da nossa educação. Nesse propósito, o diálogo é um momento de reflexão que as pessoas têm acerca da elaboração do real; é também uma comunicação democrática que combate a dominação e afirma a liberdade dos participantes na apropriação da cultura; por isso, ele – o diálogo – se constitui um desafio à dominação. Mediante ele, o professor/a professora se compromete a construir o conhecimento com o estudante.

O pensador Paulo Freire atualiza-se à medida que a pedagogia da conscientização tem como característica o enraizamento na realidade e está nela calcada, bem como na experiência de vida do aluno, no senso comum, nas atividades cotidianas realizadas por ele, o educando, e dela emerge a práxis educativa. Nessas circunstâncias, a escola e quaisquer outros ambientes são locais de encontro de sujeitos que vivem em sociedade.

Teologicamente, a escola, hoje, é o ambiente de ensino e de aprendizagem. Contudo, é na escola que as relações estabelecidas seguem regras legal-burocráticas e teórico-metodológicas. Há todo um desenho social desde o início do ensino fundamental e este é o evento mais importante para aqueles que chegam à educação básica. É no ensino fundamental, segunda etapa da Educação Básica, que se espera que o educando seja alfabetizado. Alfabetizar esse sujeito é ação primeira para garantir-lhe cidadania e, conseqüentemente, para que se dê seguimento às demais etapas do ensino e de preparação para o trabalho, visto que, segundo Costa (2002, p. 18), “comunicar-se através de meios digitais é aceitar que a comunicação assuma novos parâmetros – que é um novo segmento de público que se alcança: mais jovens de alta escolaridade”.

Essas intenções estão referenciadas por normativos legais, como a Constituição Federal e leis diversas, pelos Tratados e Convenções Internacionais e por órgãos multilaterais, como a ONU e a Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outros que prescrevem o ordenamento da construção do sistema escolar, em que as concepções de sociedade, de homem e de ensino que se quer alcançar são norteadoras para o desenvolvimento do processo educacional, conseqüentemente, sustentadas por teorias que também lhes darão legitimidade.

3 A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE PAULO FREIRE A PARTIR DE SUA PRIMEIRA OBRA, EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, E DE SUA ÚLTIMA OBRA, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Segundo Sowel (2009), para compreender o papel dos intelectuais na sociedade, devemos entender o que eles fazem, e não o que dizem fazer ou pensam estar fazendo, mas o que de fato representam nas ações com suas correspondentes consequências e repercussões sociais, uma vez que

intelectuais são pessoas cujas palavras e ideias influenciam largamente a criação de uma atmosfera geral de opinião, influenciando em muito as decisões de peso que afetam toda sociedade. Algumas vezes, intelectuais formadores de opinião afetam os resultados das políticas públicas por meio de um engajamento direto com certas agendas em particular [...] (SOWEL, 2009, p. 445).

Paulo Freire transitou por várias esferas sociais de âmbito público e privado e em todas elas desenvolveu, ao longo de toda sua trajetória intelectual, a capacidade de dialogar, ensinar e aprender, conforme registrado em seu acervo. É nele que se busca a análise que este capítulo propõe.

3.1 IDEIAS E PALAVRAS: COMPOSIÇÃO DE UM DISCURSO CRÍTICO

Paiva (1983), na parte inicial de seu livro *Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista*, nota que o pensamento freiriano se liga ideologicamente aos isebianos. Para demarcar tal inspiração, essa autora fez a construção do processo teórico-filosófico do pensamento isebiano. Ela levantou as bases teóricas e metodológicas que constituíram esse grupo, identificando-o criticamente como uma mistura de pensadores que irão sustentar ideologicamente o momento histórico-cultural pelo qual o Brasil passava no final da década de 1940, ao longo da década de 1950 e princípio da década de 1960. Conforme essa autora, os ideólogos que faziam parte desse grupo, entre outros, Hélio Jaguaribe e Vicente Ferreira da Silva, tinham vieses teóricos distintos. Jaguaribe fundamentara suas ideias no pensador católico Ortega y Gasset e Silva no existencialismo de Hegel. E foram com e por eles, os isebianos, que o país fora interpretado. Essa interpretação que compôs o projeto de governo de JK, com seu programa de metas, está presente na escrita de Paulo Freire.

Logo, a linguagem do intelectual é seu monumento histórico e seu legado. Por isso, o seu discurso compilado em obras pode ser acessado, estudado, pesquisado, refutado e compreendido a partir de consultas a elas, a exemplo do realizado pela autora citada. Muito da

explicação de Paulo Freire é apresentada em livros que recebem o termo ‘Pedagogia’ em seus títulos. Para tal, convém exemplificar em que consiste esse termo para ele: ao ser perguntado, Paulo Freire responde e questiona ao mesmo tempo sobre essas narrativas em um diálogo com Guimarães (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 17-18):

Mas num determinado momento [...] e é aqui que eu me pergunto, como você já perguntou: até onde tudo isso que eu conto tem a ver com a pedagogia? Eu acho que tem. Há uma pedagogia no comportamento, na maneira de interpretar os fatos, no respeito à história, não há?

3.2 A LEITURA DO MUNDO

Segundo Sowel (2011), os intelectuais causam impacto social por meio de seus padrões e comportamento. Paulo Freire, como tal, causou o primeiro impacto na sociedade brasileira levantando a bandeira da alfabetização de adultos com uma concepção e metodologia voltada para essa modalidade. De acordo com Paiva (1983), ele estava à frente da emergência de novas ideias pedagógicas e as apresentou como representante de Pernambuco, em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujas bases de educação para a modalidade adulta propunham:

[...] agir sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro de espírito autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais [...] A preocupação com os métodos era geral [...] inclui entre as suas conclusões de que o ‘problema da educação de base não é uma questão de conteúdo, mas de formas e meios de comunicação’, recomendando que se buscassem descobrir ‘centros de solidariedade’ (polos de atração da comunidade) e a partir deles, se estabelecessem novos centros de interesses [...] sem excluir os métodos sintéticos, se intensificasse a aplicação dos processos filiados ao método analítico ou global para o ensino da leitura a adolescentes e adultos e se realizasse anualmente um Conferência de Educação de Adultos para avaliação das experiências realizadas no setor de programas, métodos e processos para educação dos adultos, concluindo também pela necessidade da utilização dos recursos audiovisuais nesse tipo de ensino (PAIVA, 1983, p. 210).

Diante dessas novas posturas e da maior compreensão sobre o contexto pedagógico no qual esses sujeitos estão inseridos, Paulo Freire, já no início, compreendeu que a comunicação e, conseqüentemente, o diálogo, são fundamentais para que se estabeleça o início da aprendizagem da palavra escrita, uma vez que aprender a ler e escrever é condição *sine qua non* para se dar prosseguimento à escolarização.

Então, é necessário compreender que desde o começo de sua trajetória de intelectual e de pensador da educação, ele formalizou o conceito *leitura de mundo* e sua complexidade tanto na apropriação do sistema de escrita alfabético, quanto na leitura do contexto social, contexto este que deverá ser lido de forma crítica e permanentemente pelos sujeitos educandos e educadores porque, para Freire, a aprendizagem inicia no ato de ler o contexto e na compreensão crítica do próprio ato de ler que os sujeitos cognoscentes realizam. Sendo assim,

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]. Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2000, p. 20).

Assim, nestes tempos em que, segundo Costa (2002, p. 18), “a sociedade midiática integrada por sistema de telecomunicações se configurou sempre como uma sociedade em rede, em busca constante de superar obstáculo de tempos, espaço, distância, quantidade e qualidade de informação”, há a oferta de novos signos para designar o mundo, os meios e as atitudes. Estes signos são motes para que, no contexto tecnológico, novos signos sejam compreendidos pelos falantes da língua portuguesa numa atitude de problematização da compreensão desse texto no contexto.

Dá a importância do pensamento desse intelectual que, numa verdadeira cruzada em nome da alfabetização de adultos desenvolveu uma concepção de alfabetização crítica, específica para todo aquele a quem fora negado esse direito. Essa negação se constitui em uma dívida histórica, e Paulo Freire, em seu posicionamento político, foi capaz de refletir sobre essa responsabilidade social – qual seja, a solução para o problema do analfabetismo. Ele não só a pensou, mas criou uma metodologia que respeita esse sujeito que ainda não lê símbolos gráficos, mas é capaz de ler o mundo e intervir e usufruir dessa sociedade grafocêntrica, cuja exigência ignora as necessidades daquele que ainda não se apropriou de tal habilidade.

Ele, o intelectual Paulo Freire, escreveu pressupostos para a leitura de mundo e deles fez uso. Foi capaz de ler e intervir no campo da educação com suas ideias e argumentos válidos tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Por esta razão, escreveu seis obras denominadas com o termo pedagogia: *Pedagogia do Oprimido*; *Por uma pedagogia da pergunta*; *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*;

Pedagogia: diálogo e conflito; Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos; e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Diferenciou-as, como se observa, quanto ao complemento nominal ou aposto, ou seja, o acréscimo explicativo sobre a pedagogia a que se refere.

O primeiro livro que recebeu esse título foi *Pedagogia do oprimido*. Em razão disso e por ser sua última obra publicada, *Pedagogia da autonomia* recebeu como primeiro nome essa mesma designação. Por isso, convém conhecer esse termo em sua gênese, posto que “o trabalho do intelectual começa e termina nas ideias” (SOWEL, 2011, p. 18). Contudo, como afirma esse pensador sobre o intelectual, a assertiva vale somente para exemplificar a acepção do título, pois nota-se que seu trabalho de pensador foi para além delas, as ideias. Por certo, ele as materializou em práticas político-pedagógicas que reverberam atualmente nas políticas públicas para a modalidade de educação para jovens e adultos (EJA).

A concepção de educação de Paulo Freire é chamada Pedagogia do Oprimido, ou seja, “é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 2007, p. 20). Freire é enfático para não deixar dúvida quanto à sua concepção, reafirmando repetidas vezes que:

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará; A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um instrumento para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização; É a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua liberdade, tem suas raízes nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos; Busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como a pedagogia do Homem. Essa pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos (FREIRE, 2007, p. 34-35).

Esta pedagogia freiriana é estruturada em diversos conceitos básicos, entre eles, o conceito central – conscientização –, conforme o próprio Freire elucida:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiro – ISEB por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p. 25).

De acordo com o fragmento transcrito, esta palavra está engendrada em seu vocabulário e dá sentido a seus postulados. Ele ressalta ainda que a tradução desse termo para

o francês e para o inglês foi tarefa de Hélder Câmara, bispo e ativista religioso das causas sociais no Brasil. Freire (1980) ainda elucida que toda a elaboração de sua concepção de educação tivesse nesse termo seu direcionamento, uma vez que:

a conscientização está baseada na relação consciência-mundo, não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

Nesse processo de elaboração dessa concepção, os demais conceitos vão se juntando ao conceito central: conscientização, em função de uma educação humanizadora. Assim, toma-se consciência da realidade quando são identificados os polos que compõem a construção epistemológica ‘educação bancária – educação problematizadora’; nesta, os homens são seres de busca e sua vocação ontológica é humanizar-se. Os homens são recriadores do mundo; enquanto naquela a Educação se torna um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos: a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1980).

Segundo Freire (1980), há nessa convicção o entendimento de que na relação estabelecida entre opressor – oprimido, este é quem sofre a injustiça, a exploração, a opressão e a violência. Por isso, é desumanizado, tem a humanidade roubada. Já aquele, o opressor, subsiste da injustiça, da exploração, da opressão e da violência. Ele desumaniza os homens, rouba-lhes a humanidade. Provoca a sua desumanização. Isso é fato na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores. Nessa concepção, a relação mais importante e vital é a que se estabelece entre o educador e o educando e ela dá-se de modos diferentes, tanto na educação bancária quanto na educação problematizadora.

Assim, conforme Freire (1980), na educação bancária, o educador se porta como o que educa; é o sujeito que sabe, que pensa; que diz a palavra; é o que disciplina; é o que opta e prescreve sua opção; é o que atua; escolhe o conteúdo programático; identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional; é o sujeito do processo, é o depositante; está a serviço da desumanização e da opressão; tem o papel de disciplinar a entrada do mundo nos educandos; seu trabalho será de imitar o mundo; “encher” os educandos de conteúdos; é o de fazer depósito de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. E, conseqüentemente, o educando se comporta como o que não sabe, o que escuta docilmente, o

disciplinado, o que segue a prescrição, o que tem a ilusão de que atua, na atuação do educador. Ele, o estudante, jamais é ouvido nessa escolha, se acomoda e deve adaptar-se às determinações daquele; mero objeto; é o depositário; ser passivo.

Na contramão da educação bancária está a educação problematizadora. Nela Freire concebe educador como aquele que é humanista, revolucionário; ao mesmo tempo que educa, é educado; sujeito cognoscente; sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens; acredita no seu poder criador; está a serviço da libertação; ‘re-faz’ constantemente seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos; investigador crítico; ao proporcionar com os educandos as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos e, por conseguinte, os educandos são sujeitos que, sendo sujeitos cognoscentes, são investigadores críticos, em diálogo com o educador; seres históricos; apropriam-se da realidade, sendo capazes de transformá-la; são aqueles que indagam: por quê?

Ao conceber a educação como humanizadora, adota os procedimentos político-pedagógicos que não de se realizar para desvelar a realidade “num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais” (FREIRE, 2006, p. 41).

A concepção de educação em Pedagogia do oprimido, por se tratar de um novo modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem, também traz uma nova ideia de como alfabetizar adultos. Assim, Freire (1967, p. 111) a chamou de “alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; [...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem”. Logo,

a alfabetização deve ser, ao mesmo tempo, um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura [...] uma metodologia que fosse um instrumento do educando, não somente do educador, e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (FREIRE, 1980, p. 41).

Diante dessa nova visão, Paulo Freire (1967, p. 118) refuta a alfabetização por meio de abecedários (cartilhas), uma vez que essa aprendizagem reduzia “o analfabeto ao estado de objeto e não de sujeito de sua alfabetização”. Para que esse se constituísse sujeito de sua aprendizagem, a metodologia desenvolvida foi ‘palavras geradoras’, aquelas que emergem da realidade do educando e que, durante o processo de alfabetização, promoverão a conscientização dos homens acerca da realidade.

O processo metodológico ‘palavra geradora’, conforme descrito por Paulo Freire, é composto de cinco fases de elaboração que “vão da descoberta do universo vocabular”, passando pelas fases intermediárias, como “a seleção de palavras dentro do universo vocabular, a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual trabalha; elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho”; e, finalizando, “a elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas.” (FREIRE, 1967, p. 111-113).

Nesse processo, a leitura e escrita se dão na sequência dos exercícios orais, no mesmo dia. De posse das palavras geradoras, o educando deve fazer as combinações com as sílabas das palavras aprendidas e criar outras palavras formando sentenças significativas na realidade percebida e estudada.

3.3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E SUAS CONVERGÊNCIAS

Segundo Sowel (2011), as ideias, como tais, não constituem apenas a matéria-prima da vida intelectual, mas também funcionam como critério para avaliar as realizações intelectuais, apresentando-se como fonte para aqueles que se dedicam a estudar o pensador. Logo, essas ideias são investigadas a partir do percurso que o intelectual fez e percebidas a partir de pressupostos apresentados nas obras que escreveu. Ressalta-se que, no caso de Paulo Freire, analisar seu itinerário intelectual seria uma tarefa de proporções extraordinárias devido à profusão de seus escritos. Por isso, duas de suas obras foram escolhidas como fontes principais para a escrita desta dissertação: a primeira publicada, *Educação como prática da Liberdade*, e a última, *Pedagogia da Autonomia*. Elas foram escritas em contextos históricos e políticos diferentes. A primeira foi construída entre o fim do período democrático brasileiro com a queda do governo de João Goulart e o estabelecimento do Golpe Militar de 1964. A última foi escrita após a reabertura política do Brasil e oito anos após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que traz em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), no governo de Fernando Henrique Cardoso.

3.3.1 Educação como Prática da Liberdade

A primeira obra desse intelectual, *Educação como prática da liberdade*, pertence ao gênero ensaio. O início de sua escrita se deu após a queda do governo de João Goulart e a continuidade de sua escrita ocorreu durante a prisão, até ser concluída no exílio. Portanto, é parte da experiência vivida por Paulo Freire nesse momento de cisão do Estado Democrático Brasileiro e o estabelecimento da Ditadura Militar. São tais detalhes dessa obra que permitem compreender a gênese do pensamento de Paulo Freire no conceito de *diálogo*, entendendo esse como atividade pedagógica primeira. O ensaio foi gestado em condições especiais, uma vez que a sociedade brasileira passava por mudanças políticas e contradições sociais. Essa obra se constitui, dessa forma, uma resposta desse intelectual aos desafios que essa mudança de regime provocou no Brasil.

Esse ensaio representa a busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria uma sociedade também sujeito. Em busca desse propósito, é que convém explicar que, materialmente, ele está dividido em quatro capítulos: A Sociedade em Transição; Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática; Educação Versus Massificação; Educação e Conscientização. Cada capítulo trata de um tema que representa essa aspiração do autor, a busca de uma sociedade justa e igualitária.

Educação como prática da Liberdade é a análise que seu autor faz da sociedade brasileira com ênfase na educação. Ele inicia essa análise apresentando e diferenciando dois conceitos de sociedade: fechada e em transição. Segundo o autor, o Brasil nasce em uma sociedade fechada, colonial, escravocrata, sem povo, “reflexa” e antidemocrática, em que uma elite decide em benefício próprio e detém todos os direitos e impõe o silêncio ao restante da população. Por isso, ela massifica e “expulsa o homem da órbita das suas decisões, domestica, o transforma em objeto, coisifica-se, desenraizamento, destemporalização, tira a liberdade, perca do caminho da História, sacrifica a capacidade criadora” (FREIRE, 1967, p. 10-43).

Já a sociedade em trânsito é aquela que se encontra em ritmo de mudanças, em que o homem se humaniza cada vez mais em uma crescente emersão popular e no próprio processo de democratização, evidenciando “contradições que a envolviam, no momento em que os choques entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se” (FREIRE, 1967, p. 72). Nesse momento,

encontrava-se então o povo imerso no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, emerge. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação, que implica uma tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência – ameaça as elites detentoras de privilégios (FREIRE, 1967, p. 106).

Na época em que o Brasil vivia a transição, as elites estavam distanciadas do povo. Por isso não existia qualquer *vinculação dialogal* entre estas elites e estas massas, cuja tarefa era somente seguir e obedecer. Nesse contexto era possível ao educador discutir tema específico escolhido por ele, desligado da realidade cultural que se instalava, como se ele pudesse agir isoladamente. Nesse embate descrito pelo autor estão estabelecidas as figuras do sectário e do radical. Esses dois conceitos são construídos a partir do posicionamento político que as pessoas assumem na sociedade.

O sectário é arrogante, antidualógico, anticomunicativo, reacionário que pode ser tanto de direita quanto de esquerda. Ele não cria nada porque não ama, não respeita a opção dos outros e busca impor a sua, que não se constitui opção, mas fanatismo. Sua ação é o ativismo sem reflexão, tem grande apreço a slogans, não ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso, morre em meias verdades. O sectário, seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor. Por isso, a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. A figura do radical, “ao contrário do sectário, rejeita o ativismo e submete sempre sua ação à reflexão. Na radicalização o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica; o homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar” (FREIRE, 1967, p. 56). Sectário e radical diferem-se em suas ações porque, enquanto o primeiro pretende deter a sociedade, o segundo busca antecipá-la com mudanças para o povo. Assim, Paulo Freire, em seu ensaio, referindo-se àquela época, afirma textualmente:

Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre. (FREIRE, 1967, p. 51).

Nessa sociedade, o homem ocupava a posição

[...] de não apenas estar no mundo, mas com ele. Travar relações permanentes com este mundo de que decorre pelos atos de criação e recriação. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. Esta relação é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade (FREIRE, 1967, p. 104).

Como afirma, é justamente nessa fase/sociedade de trânsito – em que economia cresce para fora, é predatória, comandada por política externa, sem povo, antidialógica e que dificulta a mobilidade social vertical e ascendente – é que a educação se faz tarefa altamente importante porque, por meio dela, o homem faz a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica.

Se durante a sociedade fechada, segundo Freire (1964), o homem ocupava a posição de autodesvalia, de inferioridade característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, na sociedade em trânsito essa posição começa a ser substituída pela autoconfiança. Esse estado deve ser estabelecido por

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1964, p. 57).

Essa educação deveria ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos meios rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. Esta passagem, que é absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita sequer pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força, mas por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Nesse momento, ele, o intelectual Paulo Freire, preocupava-se em encontrar uma resposta no campo da Pedagogia às condições da fase de transição brasileira. Por isso, buscou por uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, capaz de alargar a capacidade de captar os desafios do tempo e de colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição.

Essa educação por ele pensada deveria possibilitar ao homem

a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

A educação pensada por ele devia “ser uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 1967, p. 101), como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro

estes hábitos. Ao mesmo tempo que se dispunha a esse desafio, havia outro também grande, que era o índice de analfabetismo (16.000.000 de analfabetos no ano de 1960, a partir da faixa etária de 14 anos) e sua superação. Diante dessa realidade, ele pensou em uma alfabetização para além da exclusiva superação do analfabetismo e que, por isso, se distanciasse da alfabetização puramente mecânica, uma vez que para ele o problema prosseguia e se situava na necessidade de superar não só o analfabetismo, mas também a inexperiência democrática. Pensou, ainda, no tentar simultaneamente as duas coisas com uma educação que fosse um ato de amor, por isso, um ato de coragem; que não pudesse temer o debate, constituindo, assim, uma análise da realidade. Por ser tal como era não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Essa educação em antinomia com a emersão do povo na vida pública brasileira.

O trabalho intelectual de Paulo Freire, em função dessa proposta pedagógica, foi se constituindo em experiências por mais de cinco anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife. Nele, este intelectual foi amadurecendo as convicções que vinha alimentando desde que iniciara seu trabalho como educador de trabalhadores. Foi durante a experiência no Movimento Cultura Popular que ele desenvolveu o “Projeto de Educação de Adultos”, através do qual lançou duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”. Nesses espaços eram instituídas discussões em grupo que resultavam na enumeração de problemas que deviam ser debatidos, tais como “Nacionalismo”, “Remessa de lucros para o estrangeiro”, “Evolução política do Brasil”, “Desenvolvimento”, “Analfabetismo”, “Voto do Analfabeto”, “Democracia”.

Esses assuntos eram esquematizados e apresentados aos grupos com ajuda de materiais visuais, em forma dialogal, uma vez que, segundo ele, a alfabetização do homem brasileiro devia ter nesse homem não o paciente do processo, mas o seu sujeito. Por isso a alfabetização desse homem devia acontecer a partir de tomada de consciência e da emersão no processo de nossa realidade, promovendo a criticidade, ao mesmo tempo em que esse homem se alfabetizasse após as durezas de um dia de trabalho e que fosse capaz de identificar as condições de nossa realidade, tornando a alfabetização instrumental e, nesse processo, que ele fosse capaz de integrar-se ao nosso tempo e ao nosso espaço e, conseqüentemente, refletisse sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.

Paulo Freire, nessa obra, defendia uma educação que, apanhando o povo na emersão que fizera com a “rachadura da sociedade”, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica, evitando a massificação, ou seja, uma pedagogia de comunicação que vencesse o desamor acrítico do antidiálogo.

O projeto de educação que esse intelectual idealizou a partir de uma concepção de educação e a metodologia de alfabetização para adultos – e que, em parte, realizou no Brasil – foi interrompido com o Golpe de Estado, em 1964, momento em que houve o estrangulamento de nossa democratização. A sociedade em trânsito torna-se fechada, antidialógica, em que predominou o mutismo do homem. Nesse momento, todo o trabalho de Paulo Freire, seu posicionamento político e seu envolvimento com as questões da educação em nosso país lhe custaram o afastamento do trabalho na universidade, sua prisão e seu exílio.

Em consequência desses direitos cerceados e com base em sua formação intelectual, o autor analisa nesse primeiro livro os vários aspectos da sociedade brasileira que, segundo ele, assume os posicionamentos de sociedade em transição em dado momento e, no outro, fechada, como já exposto.

Na época, a sociedade brasileira, em transição, enfatiza-se, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. Isto foi o que levou Paulo Freire “a temer pelos destinos democráticos do País e com a humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios.” (FREIRE, 1967, p. 58). É nesse contexto que esse intelectual afirma ser a educação uma tarefa altamente importante “para que, nesse processo, o homem pudesse sair da condição puramente de espectador, descruzasse os braços e renunciasse à expectativa em favor de sua participação de forma que implicasse uma tomada de consciência” (FREIRE, 1967, p. 61). Para que esse posicionamento político se efetivasse, era necessário que sua ação política fosse

ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1967, p. 57).

Em busca dessa aspiração e na compreensão dessa sociedade, Paulo Freire, em seu primeiro livro, usa o termo “massificação” para nominar inexistência do diálogo no processo educacional em desenvolvimento no Brasil, no qual a educação praticada é esvaziada da realidade, é acrítica, pobre de atividade de experiências do fazer, afirmando que nela

nada ou quase nada existe nessa educação, que desenvolva no estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria o

desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (FREIRE, 1967, p. 95).

Diante dessa afirmação, ele defende que, para a educação das massas, é absolutamente fundamental que se construa um projeto de educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação – que o homem-objeto se converta em homem-sujeito. Essa educação terá em seu ideal uma sociedade, também sujeito, em que todos, homens e mulheres, numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço, serão levados ao aprofundamento e, conseqüentemente, à tomada de consciência que resultará na sua inserção como autores da História.

Nessa sociedade massificada, ele relata que deve haver o envolvimento dos intelectuais nessa empreitada de transformação a partir da educação, uma vez que esse é, reforça-se, “um ato de amor, por isso, um ato de coragem, não pode temer o debate nem análise da realidade. Tampouco fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 104).

Para essa cruzada intelectual é necessário relatar dois empenhos da mais alta importância, da educação universitária e pós-universitária, que merecem referência especial: o do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o da Universidade de Brasília (UnB). Segundo Freire (1967), o ISEB foi um momento de despertar da consciência nacional, que se prolonga à UnB. Foi por meio do ISEB que os intelectuais brasileiros se envolveram nas discussões sobre os problemas da educação brasileira.

O ISEB, que refletia o clima de desalienação característico da fase de trânsito, era a negação desta negação, exercida em nome da necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto. Pensar o Brasil como sujeito era assumir a realidade do Brasil como efetivamente era. Era identificar-se com o Brasil como Brasil. A força do pensamento do ISEB tem origem nesta identificação, nesta integração. Integração com a realidade nacional, agora valorizada, porque descoberta e porque descoberta, capaz de fecundar, de forma surpreendente, a criação do intelectual que se põe a serviço da cultura nacional. Desta integração decorreram duas conseqüências importantes: a força de um pensamento criador próprio e o compromisso com o destino da realidade pensada e assumida (FREIRE, 1967, p. 99).

É nesse clima efervescente de intelectualidade, tendo como base a realidade brasileira, que Paulo Freire lança os pilares de sua busca por uma educação emancipadora baseada numa concepção de educação e de alfabetização humanizadora.

Diante dessa preocupação e da constatação de altos índices de analfabetismo é que ele analisa estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural e tece o seu compromisso político com a causa da educação; para tanto, elabora uma

concepção e método de alfabetização para jovens e adultos trabalhadores, modalidade de educação reconhecida na atual Constituição Federal e ainda hoje presente em todas as propostas político-pedagógicas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em todo o território nacional.

Isso é explicitado no quarto capítulo da obra *Educação como prática da Liberdade*, cujo título é ‘Educação e Conscientização’. Aqui é apresentado o segundo conceito que acompanhará toda sua jornada intelectual. O conceito de “conscientização” se constituirá ao longo de todo o trabalho pedagógico de Freire como primeira ação cognitiva para se desconstruir e reconstruir a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

3.4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

A última obra publicada de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, foi escrita após seu retorno ao país, um ano depois da Lei da Anistia, sancionada pelo presidente João Batista Figueiredo em 28 de agosto de 1979. Nesse contexto de abertura política, Paulo Freire se envolveu com as causas da educação, de modo que em 1980 se filiou ao Partido dos Trabalhadores (PT) e assumiu a função de supervisor para o programa do partido para alfabetização de adultos de 1980 a 1986. Nesse período, criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Em seguida, foi nomeado Secretário de Educação da cidade de São Paulo, no governo de Luiza Erundina, permanecendo no cargo por dois anos, de 1989 a 1991.

Nessa conjuntura, envolvido em questões político-burocráticas à frente da Secretaria de Educação da maior cidade da América do Sul, continuou a refletir sobre questões educacionais, sobretudo as voltadas especificamente para o trabalho político-pedagógico dos profissionais da educação. Foi nesse ambiente que Paulo Freire escreveu e publicou em 1996 *Pedagogia da Autonomia*.

Diferentemente do ensaio *Educação como prática da Liberdade*, seu primeiro livro, sua obra final não é a apresentação de uma análise da sociedade brasileira, como a primeira obra fora; é ela um tratado filosófico conclusivo sobre a necessidade de formação e capacitação de todo aquele que é mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Nela, são elencadas qualidades/virtudes absolutamente indispensáveis à prática de saberes fundamentais, à experiência educativa cujos princípios de igualdade, equidade, éticos, políticos, estéticos e democráticos são o eixo da prática educativa.

Esse escrito final problematiza a *questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser educando* em uma sociedade capitalista, sob a égide neoliberal e da globalização. Por isso, esses pressupostos recaem sobre a conduta do professor e de sua responsabilidade histórica com o conhecimento nesta sociedade.

Ela é ainda o fechamento e, ao mesmo tempo, uma retomada de todo seu esforço intelectual pela causa da educação. *Pedagogia da Autonomia*, no amplo sentido do que constitui esse título, é carta endereçada a todo aquele que fez do ofício de ensinar um compromisso histórico de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A premissa desses escritos é apresentar saberes que, segundo ele, são indispensáveis à prática docente de professores e de professoras crítico-progressistas que, por sua vez, possibilitarão a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Freire enfatiza, ainda, que a maior responsabilidade do trabalho didático-pedagógico recai sobre aquele que ensina. Para reafirmar tal compromisso, a cada capítulo, depois do título, os subtópicos iniciam-se com as mesmas palavras: ENSINAR EXIGE. A repetição da locução verbal, um recurso muito usado em retórica, é uma figura de linguagem chamada anáfora que remete a quadrinhas populares. Então, a ideia é que tal posicionamento fosse do conhecimento e da prática de todos aqueles que têm o ensinar como ofício.

Observa-se, ainda, que nessa última obra publicada, *Pedagogia da Autonomia*, o intelectual Paulo Freire faz uma imersão em outras de suas obras, como, por exemplo, *Pedagogia do oprimido*; *À sombra dessa mangueira*, *Pedagogia da Esperança*, *Professora sim, tia não*; *Cartas a quem ousar ensinar* e *Cartas à Cristina*. Essa retomada é apresentada por meio de conceitos anteriormente construídos nessas obras, que afirmam e reafirmam a postura de professores e professoras progressistas e ilustram seus argumentos.

Os conceitos retomados em *Pedagogia da Autonomia* resgatam, portanto, a trajetória do pensamento desse intelectual quanto a dilemas presentes no exercício do magistério de professores e professoras que atuam em salas de aula de uma sociedade capitalista. E a ética é a bússola do debate dessas questões que permeiam o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em que os princípios de igualdade, equidade, políticos, estéticos e democráticos se diluem em toda a obra.

Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente é composta por três capítulos, em que cada um traz as questões éticas, didático-pedagógicas e o compromisso social que todo educador assume ou deveria assumir quando ensina.

O primeiro tem como título: *Não há docência sem discência*. Nesse primeiro capítulo, Freire (2006, p. 12) já justifica seu título: “estou convencido, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítico”, porque

Aprender precede ensinar ou em outras palavras, ensinar se diluí na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensino que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2006, p. 24).

Aqui é explicitada a necessidade dos saberes de quem ensina. Nesse caso, o professor deve assumir a responsabilidade permanente de pesquisador e estudioso metódico de sua área de atuação, em que se deve respeito aos saberes dos estudantes, o aguçamento do olhar crítico das pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem sobre a realidade político-social e a importância de que o discurso e a ação do professor não divirjam.

No segundo capítulo, Freire (2006) traz o título: *Ensinar não é transmitir conhecimento*. Afirma ele, antes de tudo, que ensinar é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 47) e conclui:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2006, p. 47).

Ressalta o pensador que a construção e a reconstrução do conhecimento que se exigem dos sujeitos cognoscentes são permanentes pois elaboradas e centradas na ideia do inacabamento do ser humano, porque ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, uma vez que ele está em condição de aprendizagem o tempo todo e, ao longo da vida, vai modificando a si e aos outros. Por isso, os sujeitos aprendizes devem ter humildade, tolerância e lutar em defesa dos direitos dos educadores. Segundo Freire (2006), o papel fundamental destes é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

O terceiro capítulo tem como título: *Ensinar é uma especificidade humana*. Segundo Freire (2006, p. 91) “exige segurança, competência profissional e generosidade”, uma vez que “nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”. Assim, para esse intelectual, a autoridade nasce na competência profissional demonstrada no trabalho pedagógico, visto que

a autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 2006, p. 93).

Segundo Freire (2006), o professor, ao realizar seu trabalho, gera nos educandos percepções acerca do trabalho pedagógico. Nesse contexto,

o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidade de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2006, p. 50).

A educação é uma “forma de intervenção no mundo” que busca a autonomia do vir a ser. É nesse sentido que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências respeitosas da liberdade”. (FREIRE, 2006, p. 107)

Encerrando o terceiro e último capítulo do livro, os quatros últimos tópicos tratam de conceitos básicos para a pedagogia da autonomia: *Ensinar exige saber escutar; Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; e Ensinar exige querer bem aos educandos*. Prescreve-se em cada tópico o que é essencial para que o professor, mediador do processo pedagógico, juntamente com os educandos, possam se reconhecer como sujeitos históricos em um processo gnosiológico.

Assim, para ele o escutar pressupõe abertura para o diálogo, uma vez que é no processo da fala e da escuta que surge a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam. Essa ação é condição *sine qua non* da comunicação dialógica porque para a comunicação é fundamental o silêncio respeitoso para se ouvir o outro. Então, para Freire (2006), escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro.

Paulo Freire lembra aos professores e professoras *a força que tem a ideologia* que os faz cair em suas manhas e em suas armadilhas, porque tem ela relação direta com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que os torna míopes. A ideologia tem

a capacidade de nos amaciar e nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou seu destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica

capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder (FREIRE, 2006, p. 126).

Diante da exigência de reconhecer a educação como ideológica, Freire (2006, p. 64) diz que é necessário saber que “a ideologia tem a capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer e aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama serem as mazelas do mundo causada naturalmente”.

Diante do poder de persuasão que tem a ideologia, Freire (2006, p. 41) convoca professores e professoras “a não anestesiarem a mente, não perderem a curiosidade, tampouco distorcerem a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”, em detrimento da falsa ilusão de que tudo está certo em seu lugar, seguindo o seu destino. Por isso, todos devem “agir eticamente diante do sistema capitalista neoliberal globalizado que sobrevive na perversidade do lucro.” (FREIRE, 2006, p. 44). Para tanto, ele convoca professores e professoras a “fundarem seu trabalho de forma radical”, na defesa dos legítimos interesses humanos, cuja aplicação de uma política do desenvolvimento humano privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro.

O último e tão necessário tópico traz a exigência da afetividade, o querer bem aos educandos. Freire (2006) afirma que a afetividade faz parte da cognocitividade porque significa disponibilidade à alegria de viver movida pela força, às vezes chamada de vocação, que explica a quase devoção na qual a grande maioria do magistério permanece, apesar da imoralidade dos salários.

Ensinar para ele é um trabalho realizado com gente – miúda, jovem ou adulta –, mas gente em permanente processo de busca. Ele também alerta que se professores e professoras não podem estimular os sonhos impossíveis, também não devem negar a quem sonha o direito de sonhar porque a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Ao encerrar seus escritos com esses três tópicos, o intelectual Paulo Freire lembra aos professores e professoras o quanto a ideologia, o escutar e o querer bem estão juntos e denotam a capacidade dos sujeitos de buscar em si e nos outros a humanização. Por isso, essas três assertivas fecham o livro em questão. Nele, Paulo Freire se denomina de progressista e tem a ética como ação fundante durante todo o exercício da pedagogia da autonomia. Ao exercitá-la, considera como pressuposto o respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, compreendendo a educação como uma situação gnosiológica em que a competência técnico-científica e o rigor que professores e professoras precisam ter nascem da amorosidade necessária às relações educativas no âmbito dos saberes pedagógicos.

3.5 CONCEITOS PRESENTES NAS DUAS OBRAS

O intervalo entre a primeira e a última obra de Paulo Freire foi longo, o que pode sugerir mudanças no pensamento e no entendimento do intelectual acerca da sociedade e de sua percepção sobre o fazer pedagógico. Daí a escolha pela busca dos conceitos que nelas permaneceram, embora tenham sido escritas em ambientes de estrutura política diferentes.

Para realizar o levantamento comparativo dos termos/conceitos presentes nas duas obras, a investigação deu-se nos moldes dos conceitos apresentados no *Dicionário Paulo Freire*, organizado por Danilo R. Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoski. A partir dos escritos sob análise, foram elencados trinta e seis conceitos que aparecem simultaneamente em ambos. Assim, na primeira obra, os conceitos exaustivamente tratados são: conscientização, educação, liberdade, palavras/palavração, pedagogia, poder, sociedade; na segunda foram: experiência, ler/leitura, linguagem, política, presença, radical, realidade, rebeldia, saber e sujeito. Os demais conceitos – como alfabetização, autoritarismo, consciência, criticidade, democracia, discurso, espaço, esperança, estética, humildade, ideologia, Marx/marxismo, mudança/transformação, pesquisa, teoria, reflexão, tecnologia, contexto e violência – foram apresentados com igual ou quase igual intensidade, com pequenas variações.

Nas duas obras há os conceitos referentes ao posicionamento político das pessoas na sociedade brasileira. Eles são diferentes e apresentam as figuras sociais também em épocas distintas tanto quanto à postura social, quanto ao posicionamento político. Por exemplo, na primeira obra: sectário *versus* radical; na última: progressista *versus* reacionário. Mas há conceitos presentes tanto na primeira quanto na última que representam fundamentos do pensamento desse intelectual: diálogo/dialogal – uma vez que para esse pensador ensinar exige disponibilidade para o diálogo e o diálogo é condição essencial da tarefa do educador/educadora. E ele é característico de uma relação horizontal entre sujeitos, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança.

Por fim, cabe salientar que essas duas obras são o testemunho primeiro e último da vida desse intelectual que fez de seu exílio a oportunidade para tornar-se um andarilho que caminhou por todos os continentes divulgando suas ideias e fazendo da educação sua bandeira. Em seu último legado estão exigências necessárias para todo aquele que assume o trabalho de ensinar. Por esta razão, professores e professoras devem assumi-las em seu ofício

e no compromisso político e ético de uma ação que ecoará para sempre na vida daquele que usufruiu do direito à educação.

3.6 ESTUDOS E PERSPECTIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO HOJE

A alfabetização no Brasil deve ser pauta de todas as discussões sobre educação, pois sem ela o processo ensino-aprendizagem não se efetua e, conseqüentemente, os educandos não prosseguem na vida escolar. Quiçá não será por meio da alfabetização que ocorrerá o início das transformações que colocarão o ser humano numa coletividade indispensável à sua sobrevivência?

Por isso, essa área do conhecimento precisa de mais atenção dos estudiosos e, mais do que isso, precisa ser apropriada com mais eficiência no loco escolar, envolvendo os sujeitos do processo educativo, educando e educador, em um compromisso ético com uma aprendizagem para além de avaliações com variáveis em que a proficiência em leitura e escrita é apenas um detalhe, um resultado irrelevante, traduzido por um número que constitui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Portanto, compreender a alfabetização como uma ação de intervenção na construção do conhecimento e de reflexão sobre o mundo e como o início do desenvolvimento pleno do educando constitui-se tarefa de responsabilidade político-social dos governos por meio de políticas públicas eficientes, de professores mediadores nessa área do conhecimento e com a mobilização de toda a sociedade em torno da questão.

Essa mobilização é importante porque tem demonstrado que o envolvimento dos governos, em especial após a segunda metade do século XX, mediante a adoção de políticas públicas, vem diminuindo os índices do analfabetismo brasileiro e criado uma estrutura de intervenção que se compõe de recursos materiais e financeiros atrelados à formação dos professores. Isso desencadeia na participação da sociedade alcançada a partir das campanhas de alfabetização realizadas no país desde o início do século XX.

Segundo dados de Censos Demográficos realizados pelo IBGE de 1900 a 2000 sobre o analfabetismo no Brasil, ou seja, ao longo de um século de observação, há um decréscimo desses índices. No primeiro levantamento em 1900, a porcentagem da população analfabeta acima de 15 anos era de 63,3%. Durante esses cem anos de pesquisas, observou-se que no intervalo de dez anos de 1950 a 1960 houve uma queda acentuada em relação aos outros anos (anteriores e posteriores) de levantamento dessas informações. O dado apresentado nesse censo foi 39,7%. Esse decréscimo coincide com o período em que várias campanhas de

alfabetização idealizadas pelos agentes públicos e sociedade civil-religiosa atuavam em prol dessa questão (FAUSTO, 2010).

Nos dias atuais, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad) sobre Educação, o número de analfabetos ainda é grande: em cada cem brasileiros, quase sete pessoas acima de 15 anos não leem e nem escrevem um bilhete (IBGE, 2019). Por isso, é de cristalina importância o direito à educação, entendendo-o como direito que assiste ao cidadão e como um dos fatores determinantes da construção da cidadania, uma vez que estudar é um direito subjetivo e irrenunciável que deve ser garantido em qualquer época da vida cidadã em meio à cultura letrada. Também, diante do processo de mundialização, consiste em uma forma de as culturas locais não serem dizimadas em nome da homogeneização cultural dos povos.

Para compreender o trabalho de Paulo Freire sobre a alfabetização, convém conhecer a investigação que Mortatti (2000), estudiosa da história da alfabetização no Brasil, desenvolveu e apresentou em seu livro *Os sentidos da alfabetização*. Nesta obra, a autora faz uma análise de como o método de alfabetização se estabeleceu aqui no Brasil conforme a perspectiva que era e é entendida. É importante perceber que essa análise histórica localiza o momento em que Paulo Freire emerge como pensador da educação e, conseqüentemente, como estudioso dela, e permite compreender como o método utilizado para alfabetizar tornou-se seu objeto de estudo, em um crescente desenrolar desse movimento complexo, como a autora afirma, sem demarcar com exatidão o início ou o fim desse movimento.

Mortatti (2000), em sua discussão quanto ao método dividiu a concepção de alfabetização didaticamente em quatro momentos, sendo apresentados seus teóricos, suas características e seus defensores. Segundo a autora, o primeiro movimento se dá com “a disputa entre os partidários do então novo e revolucionário ‘método João de Deus’” que se baseava na *palavração* e os defensores e partidários dos tradicionais métodos sintéticos – a *soletração* e a *silabação*, presentes nas primeiras cartilhas produzidas no Brasil (MORTATTI, 2000).

O livro para alfabetização chamado *Cartilha Maternal* foi publicado em Portugal em 1876 e ficou conhecido como ‘método João de Deus’. Foi amplamente divulgado em nosso país no início de 1880 por Antônio da Silva Jardim, militar positivista e professor de Português na Escola Normal de São Paulo. O então novo método de base positivista fundou a tradição de que o ensino da leitura é uma questão de método, tendo o método João de Deus “como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.” (MORTATTI, 2000, p. 48).

O segundo momento é representado pela disputa entre os partidários do novo e revolucionário método analítico (a palavrção, a sentençação ou a historieta) – baseado na biopsicologia da criança, voltado para o ensino da leitura – e os que ainda defendiam os tradicionais métodos sintéticos (silabação) e suas cartilhas. A Escola Normal, após a reforma instrução pública, abraçou a causa do método analítico, institucionalizando-o ao formar um contingente de normalistas que defendiam o uso desse método e classificava-o como o mais moderno. Desse modo, criou-se a nova tradição como o método analítico e ele se constituiu em orientação para a alfabetização. (MORTATTI, 2000).

O terceiro momento, segundo a autora (2000), ocorreu em meados da década de 1920, com a disputa entre os defensores do método misto (analítico sintético ou sintético analítico) e os partidários do tradicional método analítico. Todavia, com o arrefecimento do embate entre os dois métodos, ocorreu a relativização de sua importância. Isso ocorreu em decorrência da disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas contidas em *Testes ABC* de Lourenço Filho, em 1934, para medir o nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. A importância do método é sistematicamente relativizada e tradicionalmente considerada. Dessa posição, resultou um ecletismo processual e conceitual que passou a permear as tematizações e normatizações e concretização relativa à alfabetização, fundando-se uma nova tradição: a alfabetização sob medida.

O quarto momento ocorreu no final da década de 1970. Ele se caracterizava pela disputa entre duas linhas conceituais: o Construtivismo e Interacionismo. Eles demarcam dois rumos distintos, uma vez que de um lado estão os partidários do pensamento da argentina Emilia Ferreiro, piagetiana que defende os métodos tradicionais de alfabetização, como as cartilhas, o diagnóstico de nível de maturidade, portanto processos classificatórios de alfabetização (pré-silábico, silábico e alfabético), e, em outra direção, estão os defensores do interacionismo que têm no soviético L. S. Vygotsky seu principal representante, cujo trabalho de pesquisa ancora-se na Psicologia, mas se estende para além dela. Portanto, é o interacionismo dependente de outras áreas do saber – e, portanto, interdisciplinar –, em que a alfabetização é um campo de conhecimento para além de métodos.

Desse modo, Mortatti (2000), ao elaborar sua tese, analisando o problema da alfabetização e os sentidos a ela atribuídos, usou os conceitos ‘tematização’, ‘normatização’ e ‘concretização’ para explicar como ocorre a assunção institucionalizada desses movimentos pelos meios acadêmicos, pelo Estado e pela instituição escolar, explicitando que não se constrói o novo sem os devidos conhecimentos e a compreensão do passado. E que em

momentos distintos, o processo de apropriação desse fazer didático-pedagógico foi suscitando o entrecruzamento com várias áreas do conhecimento. Esse objeto de estudo – a alfabetização – ainda carece de muito estudo/pesquisa para chegar-se ao estado que se espera.

Ao aqui se estudar a pesquisa de Mortatti datada de 2000 e de acordo com o princípio da sistematização defendido por ela, observa-se que Paulo Freire se enquadraria no terceiro momento de desenvolvimento da alfabetização no Brasil, a alfabetização sob medida, uma vez que ele criou uma metodologia para alfabetizar adultos. Convém, nesse aspecto, localizar o trabalho de estudo, de pesquisa e de prática sobre a alfabetização de adultos que Paulo Freire desenvolveu devido à sua relevância para o Brasil e outros países.

Freire iniciou sua pesquisa de forma empírica com trabalhadores diversos, como lavradores e pescadores, e com a trabalhadora doméstica de sua casa. De acordo com sua essa narrativa acerca deste fato:

Lembro-me que pedi ajuda a uma mulher de idade, [...] uma camponesa analfabeta que trabalhava em nossa casa como cozinheira. [...] lhe disse: “Maria, eu procuro uma maneira nova de ensinar a ler aos que não sabem e tenho necessidade da sua ajuda. Você quer ajudar-me? Ela aceitou. Levei-a à minha biblioteca e projetei um desenho de um menino e abaixo do desenho estava escrita a palavra “menino” (FREIRE, 1980, p. 49).

Aceito o desafio, à medida que se desenrolava a experiência de ensinar Maria, Freire foi realizando reflexões sobre o processo de ensinar e de aprender de um adulto. Segundo ele, o procedimento metodológico usado com Maria acerca da alfabetização esgotou-se em 15 minutos e ela acertara todas as perguntas feitas em torno atividade elaborada. Contudo, ele ficou surpreso com o cansaço demonstrado pela mulher que trabalhava o dia inteiro, mas que se cansara em um curto espaço de tempo despendido a atividades intelectuais. Foi nesse experimento que ele constatou que para alfabetizar alguém era necessário desafiar, desde o início, a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão da consciência, porque é preciso refletir constantemente e, segundo ele, fora isso que faltara desde o começo da atividade desenvolvida com Maria. Assim, mudou o rumo da investigação, desafiando de maneira crítica, desde o começo, um grupo de cinco homens com os quais iniciou seu trabalho de alfabetizador de adulto.

Diante de tal responsabilidade social e do compromisso ético e político de quem lida na Educação, Paulo Freire inaugurou novos posicionamentos neste velho mundo desigual, apontou inovadoras formas de lidar com o conhecimento para os esfarrapados do mundo que ocupam um lugar que lhes é imposto pelos princípios da sociedade capitalista, neoliberal, que retira o direito desses homens e mulheres de se apropriarem da cultura escrita. Dessa forma,

seu pensamento é atualizado, uma vez que vivemos em uma sociedade cindida em classes, em que se verifica a posição social dos homens em dois polos fixos: o opressor e o oprimido.

A contemporaneidade do pensamento de Freire reside em parte nessa condição observada e na força intelectual em que se assenta sua visão esperançosa e, por vezes, utópica de que a escola tem por compromisso ético e social de, em comunhão, fazer valer seu maior desejo: a humanização do oprimido.

Freire, ao tratar sobre alfabetização, assunto caro a esta sociedade grafocêntrica, buscou desenvolver e empreender, de forma crítica, seu trabalho de pensador e de professor junto àqueles a quem esse direito fora negado ou que, ao chegarem à escola, receberam a educação bancária segundo a qual os estudantes são meros depositários de conhecimentos, seres adaptáveis e ajustáveis à sociedade. Nessa perspectiva, ele propõe a esses homens e mulheres, diante da educação bancária em que perderam a condição de sujeitos cognoscentes, que a partir do senso comum eles possam atuar de forma crítica e autônoma na construção do conhecimento sistematizado mediante o confronto entre os saberes de experiência e o conhecimento sistematizado.

Para tanto, concebeu através de um pensamento coerente uma concepção de educação e uma metodologia que respeita os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, potencializando a desalienação desses entes, por meio da conscientização acerca do mundo em que vivem, tendo como base o respeito a esses homens e mulheres, na relação entre sujeitos e o conhecimento, logo, compreendendo as necessidades dessa classe social composta por trabalhadores, cômico de que a apropriação do mundo letrado é direito de todos, portanto, inegociável.

Para empreender sua concepção de alfabetização, organizou e estruturou a metodologia para ser aplicada nos chamados Círculos de Cultura Popular, como já explanado, lugar de encontro e de aprendizagem de sujeitos comprometidos com a ação política, social e educativa de homens e mulheres, numa metodologia específica para eles (FREIRE, 1980).

Ao estudar a alfabetização e interrogar sobre métodos e metodologias, encontramos a metodologia criada por ele, chamada ‘palavra geradora’ que constitui a busca por um método que “fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1967, p. 118). Nela, ao expor seus pressupostos na área de alfabetização, ele apresenta o entendimento de que esse processo se dá a partir da compreensão de que o estudante, ao apropriar-se do entendimento dos textos que circulam na sociedade, consiga, concomitantemente, a partir da leitura do mundo, ler a palavra, explicá-la e dar-lhe sentido no próprio texto, constituindo,

assim, o ciclo gnosiológico em que o processo de compreensão se realiza nos três níveis: memorização, transposição e interpretação, em movimento espiral, não havendo privilégio de um em detrimento do outro.

No processo de compreensão esses níveis estão imbricados de tal forma que o educando, ao apropriar-se do sistema de escrita alfabético, apropria-se de tais níveis de entendimento, sendo capaz de produzir seu texto tanto oral quanto escrito, sem o temor de que esse conhecimento seja inalcançável, por compreender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que, por isso, é impossível o texto sem o contexto. Seguindo essa premissa, esse pensador apresenta, por meio dos atos concretos de alfabetização, como os educandos iniciam-se na construção desse conhecimento. Inicialmente, há a descoberta do universo vocabular dos grupos, ao identificarem as palavras do universo vocabular de maior conteúdo emocional, ligada à experiência do grupo social, especialmente à experiência profissional. Faz-se a indicação da primeira palavra geradora, apresentando graficamente a expressão oral da percepção do objeto. Nesse momento, os educandos debatem e analisam o signo (processo de descodificação).

Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, esse momento é explicitado pelo próprio autor, ao descrever o evento de apropriação da leitura e escrita do texto, a partir da palavra geradora ‘tijolo’:

[...] alguns, utilizando a vogal de uma das sílabas, unindo-a a outra e acrescentando uma consoante, formam uma palavra. Outros, como o analfabeto de Brasília [...] ao fim de seu dia de trabalho, a assistir debates dos Círculos de Cultura, compôs uma frase ‘tu ja le’, que em bom português seria: ‘tu já lê’s’. E isto na primeira tarde de sua alfabetização (FREIRE, 1980, p. 46).

Nessa primeira fase do trabalho de alfabetização sistematizada por Paulo Freire, é enfatizada a necessidade de se privilegiar a realidade do educando. Os professores alfabetizadores, tendo conhecimento de que os estudantes chegam à escola com os saberes de experiência, devem se comprometer eticamente com a alfabetização desse sujeito, responsabilizando-se por essa mediação.

Nessa fase do processo de apropriação da leitura e da escrita da palavra, há a supremacia de um conceito fundante para a obra desse pensador – a dialogicidade –, entendida por ele, como essência da educação como prática da liberdade, ou seja, os sujeitos dialogam entre si de forma intencional, em que professor e alunos são conhecedores dos contextos sociais em que estão inseridos e que, para se estabelecer o processo de ensino e de aprendizagem, hão de estabelecer confiança na vocação de ser mais que todos nós trazemos ao longo de nossa história coletiva. Essa confiança é estabelecida à medida que se dá a

conscientização de que tanto educando quanto educadores são sujeitos cognoscentes envolvidos no processo de se educarem no mundo e com o poder para transformá-lo.

Entende-se que um pensador como Freire, que sempre buscou o diálogo como fundamento de sua obra, é testemunho vivo de seu tempo e foi capaz de conjugar esforços intelectuais que abarquem tanto os homens de ‘saberes de experiência feito’ quanto os de conhecimentos sistematizados. Dentro dessa base epistemológica, Paulo Freire nos apresenta sua compreensão de que a aprendizagem é um processo que se realiza no sujeito e que precisa estar vinculado à sua realidade social. Esse processo se desenvolve em fases dependentes umas das outras de modo contínuo e integrado. Por isso, ao chegar à escola os sujeitos trazem sua história de vida e os saberes, que são uma das faces do conhecimento, ponto a partir do qual iniciar-se-á a apropriação da outra face do conhecimento que é o conhecimento sistematizado historicamente.

Para que se estabeleça ou se inicie esse movimento de aprendizagem, os sujeitos cognoscentes necessitam manter um diálogo vívido e real em que se constitua o sentido sociopolítico de estarem no mundo como agentes de transformação social de si mesmos e, conseqüentemente, do mundo. São nestas condições que a concepção de educação que Freire nos apresenta tem significação essencial no ato de se alfabetizar os sujeitos.

Nessa metodologia chamada ‘tema gerador’ os sujeitos cognoscentes fazem parte de um ciclo gnosiológico em que cada um vai construindo conhecimento sobre a natureza do objeto, tendo como premissa que o ensino e aprendizagem são dialógicos por natureza e a ação dialógica depende da percepção de cada um como sujeito cognoscente, atitude essa que Freire (1980, p. 15) chama de ‘conscientização’, uma vez que esta “[...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Desse modo, ele explicita ainda que

o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE, 1980, p. 26).

A essa metodologia para alfabetizar, Henry A. Giroux, na introdução da obra *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra*, de Freire e Macedo, datada de 1990, a chama de ‘alfabetização emancipadora’, uma vez que, segundo ele: “é essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos como o

mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora por outro lado.” (GIROUX, 1990 apud FREIRE; MACEDO, 1990, p. 12).

Assim, a metodologia, tema gerador, proposta por Freire não se constitui como modelo de como alfabetizar; ela é, antes de tudo, um tratado epistemológico sobre a alfabetização em que conhecimento acerca da filosofia da linguagem e a sociolinguística constituem a base para se aprender e ensinar a ler o mundo e a palavra. Desse modo, nessa metodologia são explicitadas as habilidades intelectuais em todas as fases da apropriação do conhecimento a serem evidenciadas, tais como compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento, constituindo os conteúdos mentais elaborados a partir de experiências correlatas (conceitos) que se caracterizam por sua generalização, diferenciação, abstração e simbolização, uma vez que os conceitos não permanecem fixos, todavia ampliam e aprofundam o significado das novas experiências dos sujeitos.

Esses são os motivos pelos quais sempre que se beber na fonte desse intelectual há que se tratar também sobre a alfabetização. Esta é tema recorrente desde sua primeira obra *Educação como prática da liberdade*, em que essa proposição estava presente, demonstrando a importância que esse tema tomará ao longo de sua trajetória intelectual, em que a discussão sobre a alfabetização de adultos foi necessária em outros escritos como *Pedagogia do oprimido*; *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*, e em *Conscientização – Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto ao longo do texto, Paulo Freire foi um intelectual forjado nas agruras do século XX, palco de grandes transformações político-sociais e econômico-financeiras. Ele soube como ninguém ocupar o seu lugar e qual narrativa deveria escrever para educar e ensinar homens e mulheres que constituem seu povo e sua gente. Por meio de um trabalho intelectual inovador, desenvolveu uma concepção de educação que busca a transformação dos sujeitos, bem como da sociedade, seguindo um dos princípios dos intelectuais, qual seja, o de envolverem-se em causas públicas e, conseqüentemente, nas exigências do mundo externo, não se preocupando com cargo, privilégio acadêmico, estabilidade do cargo (SOWEL, 2011).

É possível afirmar, após este estudo investigativo, que, apesar de ter havido mudanças quanto à direção do foco educacional e à escolha do vocabulário empregado por Paulo Freire na primeira e na última obras por ele escritas, estas mudanças não alteraram o princípio político que o pensador impregnou em sua proposta pedagógica para a alfabetização de adultos. Há uma coerência ética e política que perpassa toda a sua obra, e este é seu maior legado enquanto intelectual militante no campo da educação: a defesa da humanização do homem por meio da intencionalidade política da ação educativa que promove a formação cognoscente e libertadora do sujeito. Tanto em sua primeira obra, em que apresenta uma visão reflexiva da sociedade brasileira e a proposição geral para a alfabetização de adultos, quanto na última, na qual apresenta uma proposta mais específica para o trabalho do professor, Freire enfatiza os princípios políticos da humanização, da liberdade, da autonomia e da igualdade entre os homens que devem orientar as ações educativas.

Assim, a educação brasileira deve buscar seus pressupostos nas obras de Paulo Freire visto ser ele um intelectual de permanente envolvimento político e pedagógico com as causas educacionais, tanto no Brasil, quanto em outros países. Em suas obras, entre todos os argumentos, ele defende que aprender é um processo gnosiológico em que dois sujeitos em diálogo constante vão construindo e reconstruindo o conhecimento e que o início do processo é a alfabetização crítica.

Assim, para ele, alfabetizar é ação que acontece a partir de uma metodologia que denominou de tema gerador. Essa ação é uma opção didático-pedagógica e política que se constitui em uma ação metodológica atemporal e desvinculada de idades e segmento educacional por tratar dos processos de ensino e de aprendizagem como formação e desenvolvimento de conceitos ligados à realidade do educando, dando ênfase à significação e

relações elaboradas pelos próprios sujeitos nos momentos de aprendizagem e, que, conseqüentemente, conduzirão à compreensão dos princípios estruturais ou das relações fundamentais dentro de um campo de conhecimento – nesse caso, a leitura de mundo que necessariamente precisa acontecer em um diálogo entre a doxa e episteme no universo ético-político e social.

A incursão na obra de Paulo Freire evidencia a atemporalidade da concepção de alfabetização construída pelo educador, atendendo com plenitude e justeza às necessidades da educação na contemporaneidade, compreendida a cultura digital que, nesse contexto, representa a ampliação do universo da comunicação e das relações sociais – e, ao mesmo tempo, explicita a sua contradição, segregando homens e mulheres devido à desigualdade social, que não lhes permite usufruir desses bens culturais: é nessa contradição que a ação do professor se desvela como lócus de aprendizagem, por meio da mediação entre o conhecimento científico e a realidade vivenciada.

Por isso, a concepção freireana de educação, na perspectiva das teorias sociais, pode vir a elucidar e efetivar em todos que almejam uma educação plena a alfabetização de todos ou quase todos os homens, mulheres, adolescentes e crianças que ainda não tiveram sua cidadania conquistada por não terem se apropriado desse campo do conhecimento, que é direito de todos.

Os versos citados nas páginas 14 e 15 deste estudo enaltecem o trabalho de alfabetização elaborado pelo intelectual Paulo Freire. O autor do poema declara sua admiração a esse pensador que, em contato com adultos trabalhadores analfabetos, foi se constituindo um novo homem, um intelectual preocupado não só com as causas sociais do analfabetismo no Brasil, mas comprometido com um projeto educacional que buscou um novo posicionamento político-social em defesa de uma educação para todos e que fosse garantida em qualquer época da vida cidadã. Nesse fazer intelectual, trouxe para a arena da instrução escolar a questão do analfabetismo de adolescentes e adultos.

Durante sua caminhada intelectual, engendrou luta pessoal e científica em defesa de que o analfabeto adulto era sujeito capaz de dialogar e de refletir sobre seu contexto social e que, a partir da práxis pedagógica (ação, reflexão e ação), construísem-se, ele e os estudantes, em sujeitos gnosiológicos. Nesse entendimento de sujeitos históricos, tanto eles, o intelectual e o professor/professora, quanto o homem que aprendeu a ler foram tecendo, na trajetória da construção do conhecimento sistematizado, um mundo mais justo em que cada qual é capaz de construir e reconstruir os ‘saberes de experiência feito’ na leitura do mundo, da e na leitura da palavra.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti, rev. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Obras Completas, vol. III. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana. Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=147307. Acesso em: 6 abr. 2018.
- BERTRAND, Yves. **Théories contemporaines de l'éducation**. Trad. Elexandre Emílio. São Paulo: Instituto Piaget, 2001.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Vol. 38. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2020.
- _____. Ministério da Educação (MEC). **Alfabetização como liberdade**. 2003. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- _____. Poder Executivo. **Decreto n. 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, Diário Oficial da União, Ed. 70-A Seção 1, 2019.
- CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil – **Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Editora Vozes, 6ª edição Atualizada. Petrópolis, 2001.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 20. n. 46, maio/ago., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=pt&tlng=pt#enderecofim. Acesso em: 22 set. 2020.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, v. 12, 2002. (Série Ponto Futuro).
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- _____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 33. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 9. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. (Coleção Educação e Comunicação).

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GIROUX, Henry. Introdução. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019.

MELLO, Thiago de. **Poemas preferidos pelo autor e seus leitores**. Edição comemorativa dos 75 anos do autor. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Cruzada ABC. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/cruzada-abc/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/ 1876 - 1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2018**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PRADO, Maria Emilia. **Nação, cultura e desenvolvimento na concepção dos intelectuais isebianos**. XIII Encontro de História Anpuh-Rio. Identidades. 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1211333453_ARQUIVO_TEXTOSI MPOSIOANPUHREGIONAL.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SARAMAGO, José. **Memorial do convento**. Romance. Lisboa, Portugal: Editorial Caminho, SARL, 1989.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). **Cadernos de História da**

Educação, v. 16, n. 1, p. 103-124, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/518/794>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SILVA FILHO, Márcio de Castro. O negacionismo da ciência compromete o futuro do Brasil. **Jornal da USP**. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-negacionismo-da-ciencia-compromete-o-futuro-do-brasil/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOUSA, Rainer Gonçalves. Brasil Escola. **Reformas Pombalinas**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/reformas-pombalinas.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

SOWEL, Thomas. **Os intelectuais e a sociedade**. Tradução Maurício G. Righi. São Paulo: É Realização, 2011.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**. 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 12 out. 2020.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Os intelectuais e educação. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-21, abr.-jun., 2015. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_1_Carlos_Eduardo_Vieira.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.

WIKIPÉDIA. **Paulo Freire**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire. Acesso em: 3 jul. 2020.