

FRANCISCO JOSÉ GONÇALVES DUTRA

**UMA RELEITURA DOS PRINCÍPIOS POLÍTICOS E
PEDAGÓGICOS CONCEBIDOS POR PAULO FREIRE**

UBERLÂNDIA

2005

FRANCISCO JOSÉ GONÇALVES DUTRA

**UMA RELEITURA DOS PRINCÍPIOS POLÍTICOS E
PEDAGÓGICOS CONCEBIDOS POR PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada por
FRANCISCO JOSÉ GONÇALVES DUTRA
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação à banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia da Linha de
Saberes e Práticas Educativas. Orientadora Prof^ª **Dra**
SÔNIA MARIA DOS SANTOS

UBERLÂNDIA
2005

Dissertação: UMA RELEITURA DOS PRINCÍPIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS CONCEBIDOS POR PAULO FREIRE

Autor: FRANCISCO JOSÉ GONÇALVES DUTRA

Orientadora: Prof^a Dra SÔNIA MARIA DOS SANTOS

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. 2005

Dissertação defendida e aprovada, em **14.03.2005**, pela Banca Examinadora

Prof^a Dra Sônia Maria dos Santos – orientadora-UFU

Prof^a Dra Betânia Laterza Ribeiro-UEMG/ISEDI

Prof^o Dr Gabriel Munhoz Palafox - UFU

Dedico este trabalho:

a Deus meu Pai e a Cristo Jesus, meu Senhor;
a Odete Cristina, minha esposa;
aos meus filhos Gabriel, João Paulo e Ana Laura;
ao Carlos e à Abadia, meus pais;
às minhas famílias: sogros, irmãos, cunhados, sobrinhos...
à todos esses que me deram suporte, em amor, paciência,
bondade e carinho, nas horas de alegria e de tristeza durante
a gestação desse trabalho.
VENCEMOS!

Agradeço:

À prof^a. **Sônia Santos**, “minha orientadora favorita”, pela paciência e apoio em todas as horas;

À prof^a. Dra Betânia Laterza e ao prof. Dr Gabriel Munhoz Palafox, pelas orientações valiosas;

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação que atuam no curso de Mestrado em especial aos que compõe a linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas pelo ensino, cooperação e amizade;

Aos colegas de turma, pela torcida anônima e constante;

Ao Jesus e ao Jaimes, pelo auxílio sempre na hora certa;

E finalmente a FREIRE por ser brasileiro e ter deixado escritos tão importantes, para não dizer únicos e pela oportunidade de reler sua obra, suas idéias e ideais para a educação brasileira.

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação uma releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por FREIRE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, instigada pelo problema: por que os escritos de Paulo Freire que foram produzidos no início dos anos de 1960 do século passado parecem tão atuais mas não conseguem influenciar e transformar os saberes e a vida de milhões de alunos e alfabetizadores/as brasileiros? Esse estudo se justifica e assume relevância social uma vez que analisa dois aspectos: um deles está no fato de que o Brasil já experimentou várias campanhas de alfabetização de jovens e adultos, que prometeram, “alfabetizar o povo brasileiro” e não conseguiram. O segundo aspecto está na possibilidade de que a educação de jovens e adultos e os cursos de formação básica e continuada possam se apropriar dos princípios políticos e pedagógicos de FREIRE para modificá-los. O objetivo deste estudo é analisar quais e que Princípios Políticos e Pedagógicos são revelados por FREIRE nos seus escritos que somados ao Pensamento Pedagógico Brasileiro faz propostas fundamentais para a educação de jovens e adultos para o Século XXI. O corpo desta dissertação foi se formando à medida que fomos tomados pela consciência das crenças de FREIRE, semelhantes às nossas. Relacionando seus escritos, com nosso olhar e compreensão, realizamos a sumarização, a análise e a redação do texto final. Este estudo foi estruturado em quatro partes sendo que a primeira apresenta a introdução do estudo a qual evidencia a gênese do problema e sua relevância; o tema, o pesquisador, o desejo de estudar, o percurso, a escolha metodológica e a construção do corpus da pesquisa. A segunda parte deste estudo contém os capítulos, sendo que o primeiro traz os fragmentos da vida de FREIRE; este capítulo apresenta elementos importantes para compreender o processo de construção de suas crenças. O capítulo II objetiva analisar como os princípios do diálogo e conscientização foram constituídos ao longo da história da vida e da profissão do professor e pesquisador FREIRE, destacando principalmente o tempo de sua infância, adolescência e maturidade. No capítulo III, enfoca-se a aplicação prática dos princípios de FREIRE nos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos no Brasil antes do seu exílio. A terceira parte deste estudo está às considerações finais, parte essa em que se evidenciam as descobertas deste estudo e a possível repercussão que elas podem ter na formação básica e continuada dos/as alfabetizadores/as de Jovens e Adultos. A quarta e última parte, consta da bibliografia temática, criteriosamente selecionada, estudada, relida que neste estudo assumiu um status singular por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental com uma abordagem qualitativa. Enfim o desafio deste estudo, é estender esse olhar científico, criterioso, cauteloso, por que não dizer cuidadoso para fazer chegar a todos/as os/as alfabetizadores/as, indistintamente, a releitura dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por FREIRE.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo de investigación una relectura de los principios políticos y pedagógicos concebidos por Freire. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, instigada por el siguiente problema: Por qué los escritos de Paulo Freire que fueron producidos al comienzo de los años 60 del siglo pasado parecen tan actuales pero sin embargo no consiguen influenciar y transformar los saberes y la vida de millones de alumnos y alfabetizadores brasileños? Este estudio se justifica y asume relevancia social una vez que analiza dos aspectos. Uno de ellos está en el hecho de que Brasil ya tuvo experiencia con varias campañas de alfabetización de jóvenes y adultos que prometieron alfabetizar al pueblo brasileño y no consiguieron. El segundo aspecto está en la posibilidad de que la educación de jóvenes y adultos y los cursos de formación básica e continuada puedan apropiarse de los principios políticos y pedagógicos de Freire para transformarlos. El objetivo de este estudio es analizar principios políticos y pedagógicos revelados por Freire en sus escritos y que el pensamiento pedagógico brasileño en sus conjuntos de estudios considera fundamental para la educación de jóvenes y adultos en el siglo XXI. El cuerpo de esta disertación fue formándose a medida que fuimos tomados por la consciencia de las creencias de Freire semejantes a las nuestras. Relacionando sus escritos con nuestra observación y comprensión realizamos a síntesis, el análisis y la redacción del texto final. Este estudio fue estructurado en cuatro partes siendo que la primera presenta la introducción el estudio evidenciando-se la génesis del problema y su relevancia; el tema, el investigador, el deseo de estudiar, el trayecto, la definición y la construcción del cuerpo de la investigación. En la segunda parte de este estudio están los capítulos, el primero trae fragmentos de la vida de Freire. Este capítulo presenta elementos importantes para comprender el proceso de construcción de sus creencias. En el capítulo dos el objetivo es estudiar como los principios, diálogo y conscientización fueron constituidos a lo largo de la historia de vida y de la profesión de profesor de Freire. Destacando el tiempo de su infancia y adolescencia se enfoca la aplicación de los principios de Freire en los trabajos de alfabetización de adultos antes de su exilio. En la tercera parte de este estudio están las consideraciones finales donde se evidencian las descubiertas de este estudio y posible repercusión que ellas pueden tener en la formación de los alfabetizadores de jóvenes y adultos. La cuarta y última parte consta de la bibliografía criteriosamente seleccionada, estudiada, releída, que en este estudio asumió un estatus singular por tratarse de una investigación bibliográfica y documental con un abordaje cualitativo. El desafío de este estudio es extender la observación científica, criteriosa, cautelosa, por que no decir cuidadosa, para hacer llegar a todos los alfabetizadores indistintamente la relectura de los principios políticos y pedagógicos concebidos por Freire.

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE

INTRODUÇÃO

I. A gênese do problema e sua relevância;	10
II. O tema, o problema, o pesquisador e o desejo de reler cuidadosamente as obras de e sobre FREIRE;	17
III. Da escolha metodológica à construção do corpus da pesquisa.	23

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I

O Pensamento Educacional de FREIRE: Fragmentos da História Vivenciada.

I.1- Fragmentos de uma vida marcada pela história;	31
I.1.1- Primeira Guerra Mundial;	31
I.1.2- Crise na Economia Mundial e na Brasileira;	34
I.1.3- Revolução de 1930;	37
I.1.4- Segunda Guerra Mundial;	40
I.1.5- Guerra Fria;	43
I.1.6- Revolução Cubana;	44
I.1.7- Golpe Militar de 1964;	46
I.1.8- Tempos de Exílio: Chile e Guiné-Bissau;	48
I.1.10- O Retorno ao Brasil.	56

CAPÍTULO II

Princípios de uma Pedagogia Dialógica e da Educação Libertadora

II.1- O caminho percorrido para construir princípios e o pensamento pedagógico;	65
II.1.1- As marcas da infância, da juventude e da maturidade;	65
II.1.2- A influência dos escritos de GRAMSCI revelados nos princípios de FREIRE;	74
II.1.3- O diálogo;	81
II.1.4- A conscientização;	87
II.2- A Pedagogia Dialógica e a Educação Libertadora;	90

CAPÍTULO III

O Legado para a Educação de Jovens e Adultos: a contemporaneidade de FREIRE

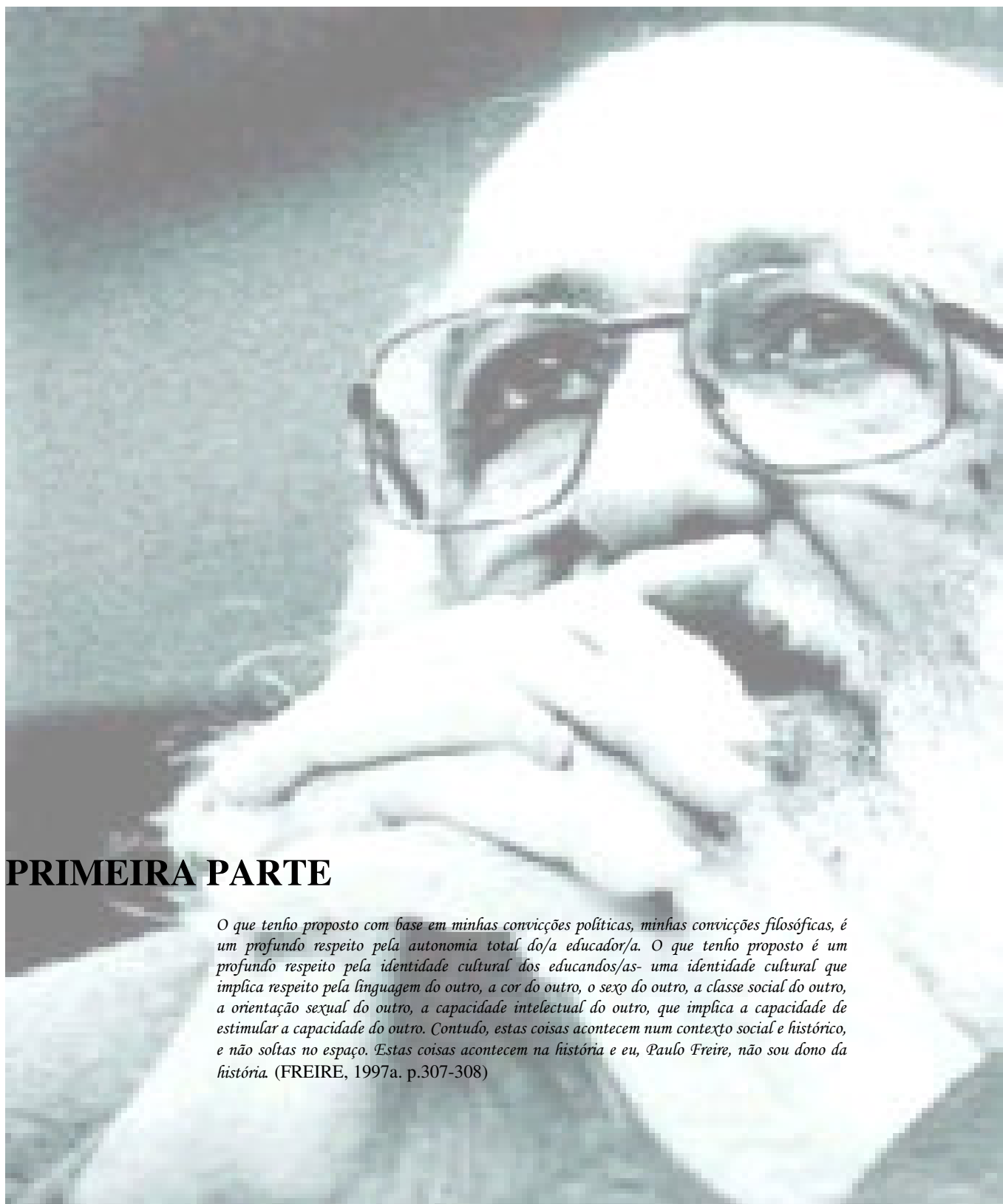
III.1- O Legado para a educação de jovens e adultos;	107
III.2- O Existencialismo e o Materialismo Histórico na vida e na profissão de FREIRE;	115
III.3- A contemporaneidade das idéias e ideais de FREIRE;	124

TERCEIRA PARTE

<i>Considerações Finais: as Descobertas deste estudo</i>	140
--	-----

QUARTA PARTE

<i>Bibliografia Temática</i>	148
------------------------------	-----



PRIMEIRA PARTE

O que tenho proposto com base em minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do/a educador/a. O que tenho proposto é um profundo respeito pela identidade cultural dos educandos/as- uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, a cor do outro, o sexo do outro, a classe social do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro, que implica a capacidade de estimular a capacidade do outro. Contudo, estas coisas acontecem num contexto social e histórico, e não soltas no espaço. Estas coisas acontecem na história e eu, Paulo Freire, não sou dono da história. (FREIRE, 1997a. p.307-308)

INTRODUÇÃO

I. A gênese do problema e sua relevância...

O Século XXI se apresenta repleto de imensos desafios. Embora os últimos cem anos tenham sido os de maiores conquistas em todos os campos do conhecimento na história da humanidade e, em particular, da brasileira, as mesmas não foram suficientes para solucionar graves problemas como a fome, a violência, a desigualdade social, a má distribuição de renda, dentre outros.

Nesse novo século que se apresenta ocorrerá uma revolução não mais baseada em uma máquina a vapor, em um veículo que se move pelos ares com combustível fóssil, na mensagem transmitida através de um fio. As conquistas não mais serão limitadas às regiões terrestres, mas o espaço sideral será o novo desafio; as naves que percorrerão esse espaço terão o átomo como fornecedor de energia; no campo da biotecnologia, novos estudos levam à possibilidade de cura para as mais variadas doenças; as pesquisas no campo agrícola conduzem a um aumento crescente na produção de alimentos. Segundo FLECHA e TORTAJADA IN: IMBERNÓN, essa nova revolução terá como matéria prima a informação, transmitida por ondas. Em relação ao manuseio da informação esses autores continuam afirmando que:

[...] vemos que no capitalismo informacional, e devido ao processo de globalização econômica, as desigualdades não se configuram em simples estrutura de um centro e de uma periferia, mas como múltiplos centros e diversas periferias, tanto em nível mundial como local. [...] As pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação [...] ficam excluídas. Vai-se caracterizando uma sociedade na qual a educação, ao proporcionar acesso aos meios de informação e de produção, torna-se um elemento-chave que dota de oportunidades ou agrava situações de exclusão. (2000, p. 24).

Além de todos os fatores que hoje se constituem como elementos de exclusão social, se junta nesse novo século o manuseio ou não da informação. Para dominá-la e processá-la necessita-se de competências abstratas e lógicas que a educação atual não tem desenvolvido na grande maioria dos educandos.

Uma outra característica marcante dos dias atuais é a chamada globalização que traz em si embutida o pensamento neoliberal. Para MAYO, a globalização nada mais é do que uma reorganização do capitalismo para vencer algumas de suas dificuldades.

O pensamento neoliberal traz em sua esteira a privatização crescente e os cortes relacionados aos gastos públicos, junto com o aumento dos encargos sobre os usuários e as políticas de recuperação de custos, limitando, então, o acesso popular à saúde, à educação e a outros serviços sociais. Ele também leva a um declínio da renda real, o que transforma toda a questão da “escolha” em uma farsa, pois as pessoas que não podem pagar pelos serviços educacionais e de saúde são engabeladas com um serviço público deficitário e, portanto, de má qualidade. [...] Contudo o cenário do empobrecimento em massa em várias partes do mundo causado pelo desmantelamento brutal dos programas sociais, o abismo crescente entre o norte e o sul, [...] assim como a persistência de estruturas de opressão em termos de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade e capacidade/incapacidade são algumas razões pelas quais ainda deveríamos estar preocupados [...]. (2004, p. 10-12).

Com base na história do Capitalismo e do Liberalismo, não se pode esperar alterações no quadro de injustiça econômica e social que divide hoje as relações entre os países ricos e os pobres. A era da informação, cria um novo e agravante problema: o aparecimento de bolsões de pobreza dentro dos próprios países ricos.

O século XX apresentou conquistas que foram extremamente positivas no campo da educação brasileira: a universalização do ensino, mais recursos para o ensino fundamental, incentivo à educação especial, aumento no índice de matrículas do sexo feminino, “aparente” diminuição nas taxas de repetência e evasão as quais denomino de exclusão social; a obrigatoriedade do ensino básico estendido a todo o ensino fundamental; “relativa” diminuição das taxas do analfabetismo de jovens e adultos; essas são algumas conquistas

pontuadas por pesquisadores e também pelo IBGE, conforme demonstra a TABELA I a seguir

Taxas de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais

1920	65%
1940	56%
1960	40%
1980	26%
2000	14%

Fonte: IBGE censos demográficos e PNAD 1999.

Denominamos de “aparente” os dados do quadro acima porque acredito que esses números mostram quantidades absolutas e não resultados qualitativos. A sensação que temos é a de estamos lutando contra moinhos de vento, atolados em problemas sociais gravíssimos e que colocam o Brasil com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio. O IDH tem como um de seus objetivos verificar e divulgar índices de qualidade de vida, sendo que esses índices foram definidos pela ONU como um complemento para a análise da riqueza de uma nação, que é medida pelo Produto Interno Bruto (PIB). O IDH mede o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores como educação, longevidade e renda. O Brasil possui o maior PIB da América Latina e um dos maiores do mundo e, no entanto, seu IDH não é o ideal, já que a qualidade de vida da grande maioria da população brasileira é muito baixa, conforme mostra a TABELA II:

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹

Índice de Desenvolvimento Humano		
Posição	Países	Índice no ano 2001
1	Noruega	0,944
2	Islândia	0,942
3	Suécia	0,941
15	Luxemburgo	0,930
25	Chipre	0,891
27	Barbados	0,888
29	Eslovênia	0,881
31	Brunei	0,872
33	Malta	0,856
34	Argentina	0,849
42	Costa Rica	0,832
43	Chile	0,831
44	Catar	0,826
50	Letônia	0,811
52	Cuba	0,806
64	Colômbia	0,779
65	Brasil	0,777

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento(PNUD); Organização das Nações Unidas(ONU). 2003

Podemos constatar que o IDH brasileiro é inferior ao de vários países com uma economia inferior a nossa como, por exemplo, a Costa Rica e Colômbia, países da América Latina. A grande questão brasileira é que a riqueza produzida no país fica concentrada na mão de uma minoria, que usufrui de políticas públicas fragmentadas, do poder econômico concentrado na mão de alguns que são beneficiados duplamente podendo optar por uma educação de qualidade. Enquanto isso, a maioria da população brasileira fica com as sobras, as migalhas, relegada a um sistema educacional que cada vez mais tem sofrido as consequências do pensamento neoliberal, mantendo-a excluída da riqueza cultural, econômica, política que é produzida por suas próprias mãos.

¹¹ Dados disponíveis no site: www.undp.org/hdr2003/portugues/pdf/hdr03_por_HDI.pdf. Consulta realizada no dia 24/02/2005

Não poderíamos pensar em universalização do ensino deslocado de uma proposta política de um ensino de qualidade, na formação básica e continuada de professores/as, na gestão da escola, na sua autonomia, na transparência da aplicação dos recursos financeiros, na participação da comunidade na vida escolar, na influência da escola no contexto no qual está inserida, e, principalmente, nos novos desafios diante os quais a escola brasileira do novo milênio se defronta.

Apesar da contradição e da contramão na qual os brasileiros estão inseridos é necessário buscarmos um fio de coerência, e em relação à Educação, não podemos desconsiderar alguns avanços realizados no século que se findou, principalmente pela Ação Educativa, uma ONG que estuda e pesquisa essa área de conhecimento, pelo Instituto Paulo Freire, pelo MOVA (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos), e pelos EJAS – projetos de Educação permanentes de Jovens e Adultos espalhados por todo Brasil. Embora aconteça grande esforço para se acabar com o analfabetismo, HADDAD afirma que tem “[...] *havido uma gradativa queda nos índices de analfabetismo, produto dos esforços de ampliação de oportunidades educacionais, mas o número bruto de analfabetos tem crescido*” (1994, p. 92). Constata-se, também, que a situação da educação de jovens e adultos no Brasil em algumas localidades, em específico na cidade de Uberlândia, se adequou ao pensamento neoliberal, tratando o problema com programas individuais, sem consistência teórica.

Ao se ampliar o ensino básico para os oito anos obrigatórios da educação fundamental, HADDAD afirma já em 1994, que poderíamos chegar a um índice aproximado de 80% de alunos “*com mais de 15 anos que não conseguiram realizar este ciclo de estudos*”. (p. 93). Dessa forma se constata que a educação básica não vai bem e que novos contingentes de jovens e adultos irão demandar mais escolarização no futuro. Não basta apenas como vimos

nas tabelas acima reduzir a taxa de analfabetismo, é fundamental que haja uma redução em números absolutos de pessoas alfabetizadas e letradas.

Confirmando esse quadro problemático, encontro um levantamento realizado no ano de 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual constato também uma diferença significativa entre o quantitativo de alunos que entram no ensino fundamental e aquele que chega ao ensino médio e conseqüentemente, ao superior. O que é possível confirmar com os dados revelados na tabela III:

Matrícula Inicial: 1999 - 2000²

Matrícula Inicial			
Fundamental em 1992		Médio em 2000	
Total	Zona Rural	Total	Zona rural
23.992.140	6.590.577	8.182.348	99.775

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais. SEEC.

É possível verificar uma diferença significativa entre o número de matrículas iniciais do ensino fundamental em 1992 e as do ensino médio em 2000, ano em que os alunos matriculados no ano de 1992 deveriam estar matriculados neste grau de ensino. No ano de 1992 temos um total de 30.582.697 matrículas iniciais no primeiro grau e no ano 2000, temos 8.282.123 alunos ingressante no ensino médio, perfazendo uma diferença de 22.300.574 alunos que foram matriculados em 1992. A gravidade desses dados é a de que milhões de brasileiros estão sendo excluídos de exercerem sua verdadeira cidadania ficando à margem das conquistas deste novo século. Uma delas é o manuseio da informação, que é a base para a revolução do século XXI, para a qual os brasileiros necessitariam de uma boa educação básica.

² Dados disponíveis no site: www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp. Consulta efetuada no dia 24/02/2005

Como consequência do grave problema que é a educação básica no Brasil, podemos acrescentar números alarmantes de jovens e adultos considerados “analfabetos funcionais”, esse termo é utilizado quando se refere às pessoas que embora tenham freqüentado a escola, sabem ler, escrever, contar, mas não conseguem compreender o que escrevem, o que lêem e o que contam. A esse respeito, o IBGE tem dados coletados em 1999 com os quais foi possível elaborar a TABELA IV:

Analfabetismo funcional³

Analfabetismo Funcional – 1999 (%)			
Região	Total	Homens	Mulheres
Norte	28,7	30,6	26,9
Nordeste	46,2	50,1	42,6
Sudeste	22,3	21,4	23,0
Sul	21,8	21,1	22,4
Centro Oeste	27,1	28,7	25,6
Brasil	29,4	30,2	28,7

Fonte: Ministério da Educação.

Dessa forma, se conservarmos o percentual do ano de 1999 e estimando que o Brasil tenha nos dias atuais 180 milhões de habitantes, encontramos aproximadamente 54 milhões de jovens e adultos que são considerados pelo IBGE “analfabetos funcionais”.

Diante do quadro até aqui exposto, chega-se à conclusão de que a educação brasileira não tem transformado a realidade de milhões de brasileiros sendo co-responsável pela marginalização e exclusão de grande parte da população brasileira dos processos de escolarização como também dos benefícios científicos que o século XXI poderá possibilitar aos brasileiros letrados.

Diante dos desafios que o início deste século tem nos colocado e o legado que os séculos passados deixaram à Nação brasileira, algumas questões tem instigado a vida desse pesquisador já que somos sabedores de que muitos dos entraves na prática do/a

³ Dados disponíveis no site: www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo. Consulta realizada no dia 24/02/2005

alfabetizador/a são oriundos das políticas públicas educacionais, como também de suas crenças, de sociedade, de homem, de educação e de mundo. Essas questões precisam ser analisadas, repensadas e investigadas com rigor científico para sairmos desse quadro vergonhoso no qual está inserida a educação de jovens e adultos no Brasil e enfrentarmos novos desafios nessa área.

II. O tema, o problema, o pesquisador e o desejo de reler cuidadosamente as obras de e sobre FREIRE.

O tema e o problema deste estudo permeiam minha trajetória pessoal e profissional que por sua vez estão interligados na seguinte questão: Por que os escritos de PAULO FREIRE que foram produzidos no início dos anos de 1960 do século passado parecem tão atuais mas não conseguem influenciar e transformar os saberes e a vida de milhões de alunos e alfabetizadores/as brasileiros. Para analisar esse problema foi necessário realizar um estudo bibliográfico documental minucioso para compreender quais são os Princípios Políticos e Pedagógicos que FREIRE revela em seus escritos e se os mesmos podem ser considerados como fundamentais para a educação contemporânea.

Aos poucos e com rigor científico foi necessário “reler seus escritos” tecer, desvelar fragmentos de sua vida, bem como o contexto histórico, político, social e familiar nos quais esteve envolvido. As questões foram se agrupando, somando-se a outras tomando seus espaços, sendo necessário analisar como, porque e para quem FREIRE construiu a pedagogia dialógica e a educação libertadora.

No final do século passado, quase no mesmo período dos dados coletados pelo IBGE em 1999, atuava como supervisor pedagógico em uma Escola Municipal da cidade de

Uberlândia –MG denominada Oswaldo Vieira Gonçalves, escola localizada na periferia da cidade, trabalhando nela com um programa criado pela prefeitura municipal em 1990 (ano internacional da alfabetização) com o objetivo de erradicar o analfabetismo em Uberlândia. Como se não bastasse tentar “erradicar com o analfabetismo” (termo equivocado já naquele período) o município queria também ser exemplo para o Brasil, ao instituir o programa denominado de “Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo” (PMEA), programa este que ainda carrega nos dias atuais a mesma denominação de 14 anos atrás.

Na escola em que atuava como supervisor pedagógico, tínhamos como metodologia utilizar o diálogo para conversar e convencer os alunos e alfabetizadores/as da importância dos estudos para a nossa vida pessoal e profissional. Nessa trajetória o diálogo que mais me marcou foi o depoimento de uma aluna que tinha quase o dobro da minha idade. Numa conversa que durou horas, descobri que a mesma estava na mesma sala de alfabetização do programa (PMEA) por vários anos consecutivos sem, contudo, conseguir ser alfabetizada. Dentre as várias lembranças que ficou do nosso diálogo o mais significativo foi quando ela fez uma afirmação buscando razões para justificar o fracasso pessoal no processo de ler e escrever, dizendo: *“Não consigo aprender, meu filho, porque minha mão é dura demais”*. Como não aceitei sua suposta justificativa, as questões em torno desse problema foram sendo somados e somatizados por esse pesquisador, fazendo outras perguntas como por exemplo: por que programas, projetos e propostas para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil não conseguem apresentar resultados qualitativos? Por que os números quantitativos são mais importantes que os processos vivenciados por alunos e alfabetizadores/as no cotidiano da sala de aula? Quais as crenças das propostas, projetos e programas de alfabetização de jovens e adultos? Por que tanta fragmentação política, acadêmica nessa área?

Na busca incessante de respostas a essas questões que se juntaram as anteriores e pesquisando sobre os processos de alfabetização para jovens e adultos presentes no nosso cotidiano realizamos uma cuidadosa revisão bibliográfica sobre o tema, concluindo que, o mais significativo, o que mais marcou e demarcou a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foram os escritos de FREIRE. O respeito ao universo do aluno tão bem colocado por FREIRE nos seus escritos, foram reduzidos pelos/as alfabetizadores/as a uma metodologia de alfabetização mecânica do chamado método Paulo Freire.

Na pesquisa realizada foi possível reler seus princípios e crenças que foram aos poucos sendo recolocados, relidos e a cada nova leitura uma nova descoberta que estão pontuadas e analisadas nessa pesquisa que teve como pretensão reler como foram construídos os princípios e crenças de FREIRE, que influência recebeu de intelectuais brasileiros e estrangeiros para a consolidação do seu pensamento pedagógico, como também colocar à disposição dos/as alfabetizadores/as dessa área uma investigação científica, cuidadosa, diferenciada, portanto singular sobre os escritos de e sobre FREIRE.

FREIRE muda todo o enfoque do processo de alfabetização que vinha sendo adotado por inúmeros programas durante o século passado no Brasil e no mundo. O alfabetizando era considerado como sujeito do processo e não apenas participante; a alfabetização partia de reflexões sobre a situação social na qual o educando estava imerso; essas reflexões o auxiliariam a resignificar o olhar de forma crítica, levando-o a lutar pelas mudanças que se fizessem necessárias para a melhoria de sua vida; ou seja, a proposta de FREIRE modificava completamente o encaminhamento pedagógico da alfabetização. Diante dessas leituras outras questões foram somadas as anteriores: qual o fundamento utilizado por FREIRE para propor o “revolucionário processo de alfabetização?” Por que seus escritos nos parecem tão atuais? Será que os mesmos seriam restritos à alfabetização de jovens e adultos ou poderiam ser

aplicados à Educação que o Brasil necessitaria para o novo milênio? Diante dessas questões decidimos inicialmente ler as obras produzidas pelo próprio FREIRE, dando início a uma nova e difícil fase desta pesquisa. Era necessário um estudo sistemático sobre os escritos de FREIRE e sua proposta para a educação buscando analisar e responder às questões colocadas para este estudo.

Após ter iniciado os estudos teóricos sobre FREIRE, ainda atuando como supervisor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – MG, estava, como de costume, em 2001, no saguão do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE) aguardando uma reunião de estudos da Rede Municipal de Ensino. Nesta ocasião uma professora aproximou-se e começamos a conversar sobre a leitura que fazia de FREIRE.

Nesse rápido diálogo, a professora demonstrou que o seu interesse em FREIRE era devido porque participaria do processo de seleção do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e como na bibliografia indicava um livro de FREIRE, ela me fez uma indagação que causou-me estranheza: perguntou-me sobre a nacionalidade de FREIRE, se ele era brasileiro ou chileno. Apesar da perplexidade, respondi sua pergunta, ela balançou a cabeça e seguiu seu caminho para mais um curso no CEMEPE.

Assim como a aluna do PME, essa professora aguçou ainda mais a intenção de pesquisar e conhecer os escritos desse brasileiro sobre a educação de Jovens e adultos, sua pergunta ficou gravada na minha cabeça e com o auxílio da questão colocada por ela consegui rememorar a licenciatura em Pedagogia na Faculdade Integrada do Triângulo - FIT uma faculdade particular da cidade de Uberlândia atualmente denominada de UNITRI, realizada em 1993, lembrando e descobrindo que assim como ela os meus conhecimentos sobre FREIRE eram tão frágeis e confusos. As leituras realizadas na graduação foram poucas e

esparsas concentrando-se na disciplina denominada de História da Educação tendo utilizado para a mesma apenas xerox de parte de seus escritos: nenhum livro de FREIRE foi estudado naquele período. Conhecer seus escritos, experiências e refletir sobre os mesmos, não foi possível na graduação. Isso só pode acontecer no exercício da prática pedagógica e na realização deste estudo.

Atuando na docência de cursos de Licenciatura, da mesma forma que aconteceu comigo e com a professora que encontrei no CEMEPE, não tenho visto nos currículos das diversas faculdades que tenho desenvolvido o ofício da docência, a inclusão de um estudo sistemático sobre os escritos de FREIRE. O que vivenciamos foram recortes de seus textos principalmente sobre seu método de alfabetização de jovens e adultos proposto para os anos 50 e 60 do século passado e o mais importante, que era a sua visão da educação e as implicações que a mesma deve ter na transformação do homem e da sociedade na qual vive, não está contemplado em nenhum programa das instituições que atuo como docente.

Acredito que conhecer os escritos políticos e pedagógicos de FREIRE deve, portanto, ser objeto de estudo constante de todo/a alfabetizador/a que atua nessa área e de toda Universidade brasileira que têm como proposta política à transformação do pensamento da sociedade atual.

A releitura me fez descobrir que FREIRE, apresentou uma proposta educativa que tinha como objetivo fazer com que os educandos, tendo seus olhos abertos para a realidade na qual viviam, junto com outros homens e mulheres, pudessem se inserir como sujeitos de sua prática educativa e lutarem juntos pela transformação de sua realidade histórica. A educação para FREIRE, para ser válida, deveria transformar realidades individuais e sociais.

O objetivo deste estudo foi analisar princípios políticos e pedagógicos construídos , vivenciados e revelados por FREIRE em seus escritos acrescentando-se do pensamento

pedagógico brasileiro no seu conjunto influenciando e marcado por idéias e ideais fundamentais para uma educação de qualidade possível e concreta para o Século XXI. Como desdobramento desse objetivo e com a determinação de um olhar científico cuidadoso elegemos como específicos: Analisar as marcas deixadas na vida pessoal e profissional de FREIRE de situações históricas concretas vivenciadas por ele; conhecer e compreender os princípios políticos e pedagógicos nos quais FREIRE embasou a pedagogia dialógica e a educação libertadora e como os mesmos se formaram; desvelar com um olhar específico de pedagogo e docente que sou os princípios políticos e pedagógicos de FREIRE como viáveis e necessários para a educação contemporânea, prioritariamente para a educação de jovens e adultos.

Esperamos que esse estudo auxilie os/as alfabetizadores/as e formadores/as de professores/as no sentido de resignificar as reflexões sobre as crenças e princípios de FREIRE e sua proposta educativa, inserindo-as de forma sistemática, nos currículos dos cursos de formação básica e continuada das universidades brasileira. Acreditamos que os saberes e a vivência desse educador tais como: sua pedagogia dialógica, somados a utopia, a pedagogia da liberdade, suas crenças e opções políticas pelos excluídos poderão auxiliar os que ainda acreditam ser possível fazer uma política de formação para a Educação de Jovens e Adultos no nosso país.

A relevância desta pesquisa alcança dois aspectos. Um deles está no fato de que o Brasil já experimentou várias campanhas de alfabetização de jovens e adultos, mas que não conseguiram cumprir o que prometeram: “alfabetizar o povo brasileiro”. Embora a mídia insista em divulgar que os índices de matrícula estejam aumentando e as taxas de evasão e repetência diminuindo, a escola brasileira ainda é excludente, seletiva e dual como o foi desde o Brasil Colônia, sendo co-responsável por produzir um contingente substancial de jovens e

adultos “subalfabetizados”. Enquanto essa área for tratada por políticos, pesquisadores e alfabetizadores/as brasileiros como uma doença que tem que deve ser erradicada continuaremos na estaca zero. Ao mesmo tempo em que esse “erradicar” com o analfabetismo não é conseguido, o Brasil continua sendo uma nação com uma das piores distribuições de rendas do mundo, onde um número significativo de brasileiros vive em condições abaixo da linha da pobreza.

E aqui se apresenta o segundo aspecto, no qual a alfabetização de jovens e adultos está inserida: o de uma educação transformadora e progressista. Em quase todos os seus escritos, FREIRE afirma que a educação não deve ser neutra. Se ela não propõe e nem busca a transformação da sociedade, ela a conserva como está. Não basta propor transformação social: é fundamental buscá-la.

Estudar princípios políticos e pedagógicos de FREIRE foi o primeiro passo para a implantação de uma proposta educacional que traz no seu bojo crenças progressistas, que possa vir a contribuir com a formação de uma sociedade justa portanto mais humana. Mais do que “capacitar” pessoas para atender às necessidades da nova sociedade informacional do século XXI, é necessário formar indivíduos que pensem a sociedade e contribuam para a sua transformação. Dessa forma poderemos compreender os princípios da educação freireana que, no nosso entendimento, não se resume em apenas ensinar um jovem ou adulto considerado “analfabeto” a ler e a escrever e sim a fazer uso cotidiano dessa leitura e dessa escrita na sua vida.

III. Da escolha metodológica à construção do corpus da pesquisa.

Sabedores de que FREIRE é considerado por muitos pesquisadores tais como GADOTTI (1996), BORTOLOZZO (1993), MOURA (1999), HADDAD (1994), como um

dos maiores pedagogos do século XX, com livros e artigos traduzidos para inúmeros idiomas, tendo centenas de livros, dissertações e teses a seu respeito e sobre sua prática educativa escritos por diferentes educadores em países de todos os continentes, o fato é que a educação brasileira não tem adotado para a formação de seus educadores um estudo científico sobre seus escritos e suas crenças. Em função do riquíssimo material disponível de FREIRE e sobre ele somos sabedores de que DONALDO MACEDO (IN: GADOTTI 1996) levantou em 1987 cerca de 6.000 títulos transcritos para a língua inglesa.

Por acreditarmos na abordagem qualitativa para analisarmos os dados coletados, optamos por utilizar para esta investigação a pesquisa bibliográfica, por acreditarmos que apesar de inúmeras pesquisas e estudos sobre FREIRE o meu olhar e minha releitura é única e por isso inédita. No início escolhemos ler somente FREIRE, pois desejava adentrar seu mundo, sua infância, adolescência e maturidade, desejando mapear a construção e formação dos princípios que nortearam sua vida e sua obra, esse era o meu desejo inicial respaldado e incentivado pela minha orientadora, o que me movia internamente a fazer uma releitura com a singularidade do meu olhar e minha experiência de docente. Mas, como nem tudo são flores, na qualificação deste estudo, humildemente ouvi as sugestões e depois do susto e da decepção volto a caminhar seguro tirando cada pedra do meu caminho, apresentando um texto final do jeito que a academia ainda acredita que deva ser.

O trabalho foi refeito, dentro dos padrões exigidos pela academia, ser perdermos nossas crenças, a beleza e a leveza de nossos pensamentos. A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa que permitiu, auxiliar a responder as questões colocadas nesse estudo; uma vez que optamos pela abordagem qualitativa, compartilhando com FILHO e GAMBOA (1995) que afirmam existir duas visões de mundo que dominam a pesquisa: a

realista-objetivista e a idealista-subjetivista, referindo-se a primeira, à pesquisa quantitativa e a segunda, à qualitativa.

A pesquisa realista-objetivista tem base na filosofia positivista de Comte que defendia o uso dos métodos científicos aplicados às ciências naturais como forma de se estudar as ciências sociais. Segundo FILHO e GAMBOA (1995), na metade do século XIX, alguns filósofos sociais insurgiram-se contra esse pensamento positivista já que, para eles, o positivismo enfatizava demasiadamente o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade.

Um dos primeiros críticos que se levantaram contra a adoção de pesquisa quantitativa nas ciências sociais foi DILTHEY. Fazendo referência às pesquisas nas ciências sociais, denominada de “ciências culturais”. FILHO e GAMBOA (1995) faz referência ao pensamento de DILTHEY que afirmava que nas ciências culturais não se lida com objetos inanimados que existem fora de nós ou com um mundo de fatos externos e cognoscíveis objetivamente. O objeto das ciências culturais refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com outras mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores. A contribuição mais importante de DILTHEY para o estudo da vida social encontra-se em seu conceito de experiência vivida e de compreensão interpretativa. Para ele, a experiência interna ou vivida internamente, crucial nos estudos humanos, refere-se à conscientização de nós mesmos e dos outros, sendo imediata e direta.

Com base nas crenças de FREIRE bem como na experiência vivida no ofício de “professorar” é que optamos pela abordagem qualitativa para analisar a pesquisa bibliográfica e documental. Iniciamos esta pesquisa pela revisão bibliográfica consultando as fontes primárias que são os livros, relatórios, artigos científicos escritos por FREIRE, e numa segunda fase foram consultados as fontes secundárias que são os artigos, livros, dentre outros,

produzidos sobre FREIRE e por último as fontes terciárias que são índices, listas bibliográficas, catálogos, gráficos obtidos por meio da Internet como também, em especial, à biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, buscando, através desta, acesso a outras fontes.

Este estudo teve seu início marcado por inúmeras orientações e consultas, em especial, à biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia e da minha orientadora que incessantemente descobria novos textos e disponibilizava-os para minhas leituras. Nesta etapa, busquei conhecer trabalhos similares, realizando recortes e eliminando periódicos científicos de difícil localização. A finalidade deste encaminhamento inicial foi fazer um levantamento direto das obras escritas por FREIRE, acerca do objeto assunto deste estudo. Na segunda fase utilizamos os escritos produzidos sobre FREIRE, o que auxiliou-nos principalmente na análise da repercussão de suas crenças no Brasil e no mundo.

A pesquisa bibliográfica buscou atender à especificidade do tema no que se refere à relação dialética homem-história, ou seja, o tempo esmagando o homem mas este emergindo dele, como afirma FREIRE, o homem existe no tempo. “Está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” (1994a, p.49)

O corpo desta dissertação foi se formando à medida que fomos tomados pela consciência das crenças de FREIRE, semelhantes às nossas, relacionando seus escritos, com nosso olhar e compreensão, realizamos a sumarização, a análise e a redação do texto final.

Este estudo foi estruturado em quatro partes sendo que a primeira apresenta a introdução do estudo a qual evidencia a gênese do problema e sua relevância; o tema, o pesquisador, o desejo de estudar e na última parte da introdução é reservada para demonstrar o percurso da escolha metodológica à construção do corpus da pesquisa.

Na segunda parte deste estudo estão os capítulos; o primeiro traz os fragmentos da vida de FREIRE contextualizados com eventos da história da humanidade, apresentando elementos importantes para compreender o processo de construção de suas crenças, ao mesmo tempo em que analisamos seu trabalho no Chile, em Guiné-Bissau enquanto estava exilado, apresentamos seu retorno ao Brasil assumindo um trabalho importante para o educador que foi o de Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo no governo de Luíza Erundina..

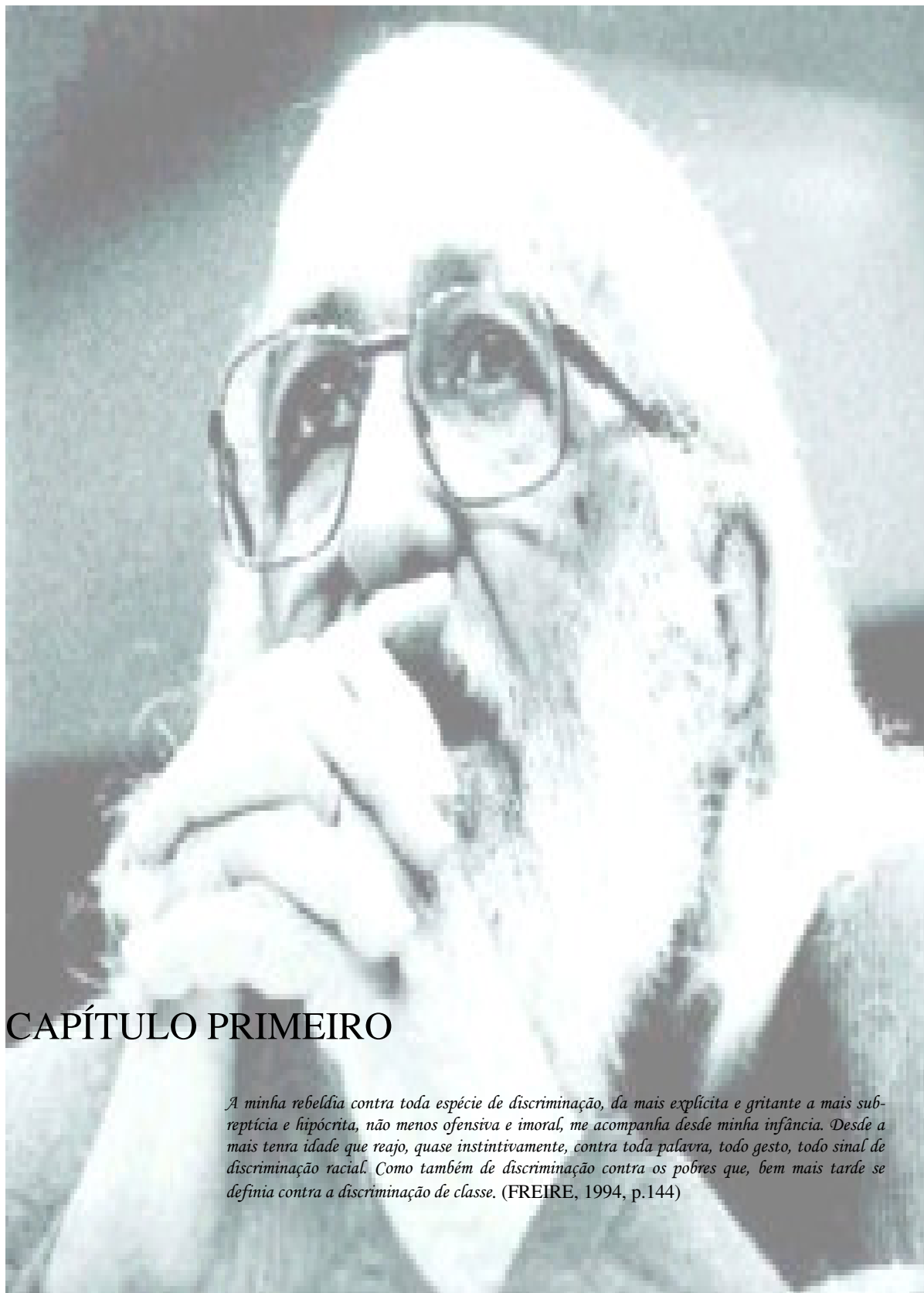
O capítulo II, revela como FREIRE construiu os princípios de sua pedagogia dialógica e da educação libertadora, analisando aspectos marcantes da infância, da adolescência e da maturidade que foram fontes de ensinamentos, recebendo influência do pensamento de vários pensadores brasileiros e estrangeiros dentre eles destacamos o de GRAMSCI. Destacando ainda, os princípios do diálogo e da conscientização, básicos para a sua pedagogia, apresentando também um estudo sobre a produção do conhecimento da pedagogia dialógica de FREIRE bem como a metodologia criada para a educação de jovens e adultos.

No capítulo III, enfoca o legado de FREIRE para a educação de jovens e adultos através da análise dos trabalhos realizados no Movimento de Cultura Popular e o da Alfabetização de Adultos em Angicos (RN), analisando os princípios de FREIRE nos trabalhos realizados no Brasil antes do exílio. Procuramos compreender também, à luz do Existencialismo e do Materialismo Histórico, fundamentos filosóficos que influenciaram a pedagogia freireana. Ao final deste capítulo estaremos pontuando a contemporaneidade dos escritos de FREIRE e como os mesmos são fundamentais para a Educação do século XXI.

Na terceira parte deste estudo está a consideração final, parte essa em que se evidenciam as descobertas realizadas neste estudo e a possível repercussão que elas podem ter na formação básica e continuada dos/as alfabetizadores/as de Jovens e Adultos.

A quarta e última parte, consta da bibliografia temática , criteriosamente selecionada, estudada, relida que neste estudo assumiu um status singular por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental com uma abordagem qualitativa.

Enfim o desafio deste estudo, é estender esse olhar científico, criterioso, cauteloso, por que não dizer cuidadoso para fazer chegar a todos/as os/as alfabetizadores/as, indistintamente, uma releitura singular e porque não única dos princípios políticos e pedagógicos concebidos por FREIRE.



CAPÍTULO PRIMEIRO

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante a mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda palavra, todo gesto, todo sinal de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, bem mais tarde se definia contra a discriminação de classe. (FREIRE, 1994, p.144)

CAPÍTULO I

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE FREIRE: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA VIVENCIADA

Este capítulo objetiva analisar a formação do pensamento educacional de FREIRE como sendo fruto da sua história de vida, das situações concretas nas quais se viu envolvido desde o seu nascimento, em setembro de 1921, até seu falecimento em maio de 1997. Para isso, apresentaremos fragmentos de sua história de vida, contextualizando-os com acontecimentos do século XX que marcaram a história da humanidade e a do Brasil, acontecimentos esses que têm grandes implicações sobre a formação dos princípios políticos e pedagógicos de FREIRE. Analisaremos também três trabalhos desenvolvidos por FREIRE em dois momentos distintos de sua vida: o realizado com agrônomos no Chile e o de alfabetização de adultos em Guiné-Bissau, ambos durante seu exílio e o da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, depois de seu regresso ao país.

I.1- Fragmentos de uma vida marcada pela história

Paulo Freire viveu durante quase todo o século XX. O início deste século foi marcado por uma crise muito aguda na confiança depositada na principal corrente de pensamento que fundamentou toda a elaboração científica dos séculos XVIII e XIX: o Iluminismo. Essa corrente havia proposto o uso da razão para investigar e solucionar qualquer fenômeno da natureza fosse concreto ou abstrato; os grandes pensadores e os grandes cientistas conduziram a humanidade a um caminho seguro e inexorável em direção ao progresso. Os conflitos do século XIX e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) atestaram que, embora as nações européias vivessem um surto de desenvolvimento industrial, econômico e científico muito intenso, a irracionalidade pautava as decisões de seus governos.

I.1.1- PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Um fato marcante ocorrido no início do século XX foi a Primeira Guerra Mundial. Não há como entender esse século sem uma análise do papel dessa guerra como divisor de águas do mesmo. Conhecida como “a guerra para acabar com todas as guerras”, envolveu em violentos conflitos nações da Europa e de outras regiões do globo terrestre, alterando profundamente o quadro sócio, econômico, político e cultural de todos os países do mundo.

As origens da Guerra devem-se ao exacerbado nacionalismo das nações européias, centrado no desejo de expansão econômica, na obsessão por colônias e na busca por prestígio militar. O colonialismo, o domínio de uma área e de seu povo por outra nação que se julga

superior à dominada, era um pensamento intensamente difundido na Europa do século XIX e que as levou ao confronto de 1914.

Colonizar era fundamental. Camuflada com a propaganda de levar civilização aos povos “inferiores”, a disputa por colônias era uma garantia para obtenção de matéria prima barata que abasteceria as fábricas européias. Além disso, as colônias eram mercado certo para receberem o excedente produzido por essas indústrias. A disputa pelas colônias era tão intensa que, em 1914, época do início da Primeira Guerra, países e continentes inteiros constituíam colônias de nações européias, tais como a Índia, África e Oriente Médio.

Nessa disputa colonialista, formaram-se dois blocos antagônicos, sendo um liderado pela Alemanha e o império Austro – Húngaro e o outro liderado pela França, Inglaterra e Rússia. À medida em que a disputa econômica se acirrou e conseguir novas colônias e suas matérias primas se tornou mais difícil, foi inevitável o confronto armado entre esses blocos. E este se iniciou em julho de 1914, tendo como justificativa o assassinato, por um sérvio, do príncipe Franz Ferdinand, herdeiro do império Austro – Húngaro.

O conflito começou em 1914 e se arrastou com violência até 1918. Ainda em 1917 não se percebia indício de vitória para nenhum dos grupos em guerra. Neste ano uma nação que havia procurado se manter neutra e isolada entrou na guerra ao lado da Inglaterra: os Estados Unidos da América, com o seu tremendo potencial econômico e industrial. Este fato acabou conduzindo à vitória as nações adversárias da Alemanha, inserindo os Estados Unidos como elemento chave na definição das decisões políticas e econômicas que seriam tomadas após o encerramento dos conflitos.

Ainda em 1917 um outro fato ocorreu causando profunda repercussão em toda a história do século XX. Aconteceu na Rússia uma revolução liderada pelos bolchevistas que depôs o czar Nicolau II e colocou no governo a classe dos trabalhadores: teve início um

governo de ideologia comunista, com base nos escritos de Marx e Engels. Esse país assinou um armistício com a Alemanha e retirou-se da guerra. Com essa nova forma de governo, surgiu uma nova divisão mundial e que tomaria corpo efetivo após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945): o bloco liderado pelos Estados Unidos, liberal e capitalista e o bloco liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, com características estatizante e comunista.

A Primeira Guerra encerrou-se em 1918 com a derrota da Alemanha e seus aliados. Esse conflito esfacelou impérios, matou e feriu quase 30 milhões de pessoas e implantou o germe que acabaria com as colônias inglesas, francesas e alemãs. A economia européia, ao término dos combates, encontrava-se completamente destruída e os Estados Unidos, devido à sua economia forte e ao poder de sua moeda, começou a financiar a recuperação dos países destruídos no conflito.

Por ocasião do nascimento de FREIRE, a República brasileira tinha sido proclamada havia pouco mais de trinta anos. Embora houvesse uma continuação no desenvolvimento da economia no Brasil, desenvolvimento este que teve sua origem principalmente na segunda metade do século XIX, pouca coisa havia mudado em relação a uma efetiva participação do povo nos benefícios do mesmo. Surgiram a classe média, o proletariado, o trabalho livre, mas cresceu substancialmente o poder da classe dominante, poder este exercido pelos oligarcas proprietários das grandes lavouras destinadas à exportação (café, borracha, cacau, açúcar); esta classe continuava mantendo controle sobre o Estado. Com a eleição do primeiro presidente civil, inicia-se a alternância no poder entre paulistas e mineiros na chamada “república do café com leite”. Em troca de favores, fortalece-se cada vez mais o poder das oligarquias: mais uma vez o povo brasileiro é colocado de lado.

I.1.2- CRISE NA ECONOMIA MUNDIAL E NA BRASILEIRA

FREIRE nasceu quando Epitácio Pessoa era presidente do Brasil. O sistema político vigente atendia aos interesses da oligarquia dominante sendo sua eleição um fato comprovador dessa realidade, já que a mesma aconteceu estando o candidato ausente do país participando, na ocasião, da Conferência de Paz que ocorria em Versalhes ao término da Primeira Guerra Mundial. Sendo nordestino, Pessoa procurou atender às necessidades locais, construindo poços e açudes, obras necessárias para o combate à seca, mas que não foram suficientes para resolver a situação de extrema penúria na qual vivia a população nordestina. No seu governo aconteceram a fundação do Partido Comunista Brasileiro e a Semana da Arte Moderna.

A fundação do Partido Comunista (PC) em 1922 causou grande repercussão no país, já que deu nova orientação e organização ao movimento operário brasileiro. Os trabalhadores, influenciados pela Revolução Russa de 1917, superaram o anarquismo e buscaram organizar-se fundando o PC. As oligarquias não viram com bons olhos essa organização e colocaram-se radicalmente contrárias a esse partido, dificultando ao máximo sua atuação. A Semana da Arte Moderna, outro fato que merece destaque no governo de Epitácio Pessoa, ocorreu em São Paulo e buscava instituir um novo modo de fazer arte no Brasil, procurando fugir das concepções estrangeiras e criando um movimento tipicamente nacional. Essa Semana é referencial da implantação do Modernismo brasileiro, movimento esse que surgiu justamente cem anos após a Independência do Brasil.

PAULO REGLUS NEVES FREIRE, mundialmente conhecido como PAULO FREIRE, nasceu no Recife, estado do Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, três anos após o final da Primeira Guerra Mundial. Era filho caçula de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Tinha três irmãos chamados Armando, Stela e Temístocles. Sua

família era de classe média que enfrentava os rigores de uma condição econômica difícil, com poucos recursos financeiros, condição esta que se agravou com o desligamento de seu pai dos quadros da Polícia Militar de Pernambuco em 1924, por problemas de saúde.

A década em que FREIRE nasceu começou com uma mescla de otimismo, terminando de uma maneira muito trágica. O Brasil, nessa época, passava por um momento de transição política, econômica, social e cultural. Embora com a economia européia dando sinais de recuperação, a brasileira, que era “[...] *voltada para a produção extensiva e em larga escala, de matérias primas e gêneros tropicais destinados à exportação*” (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 207), estava em pleno desenvolvimento.

Mesmo havendo um incremento substancial da participação brasileira no comércio mundial gerando divisas para o país, com o advento da República não apenas o governo federal, mas também os estaduais e até os municipais, acabaram recorrendo a empréstimos estrangeiros para saldar os compromissos assumidos com a remodelação da estrutura econômica e produtiva do país. A dívida externa do país, segundo o mesmo autor “[...] *cresce de pouco menos de 30 milhões de libras por ocasião da proclamação da República, para quase 90 milhões em 1910. Em 1930 alcançará a cifra espantosa de 250 milhões*”. (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 211).

Essa contradição (remodelação da estrutura econômica e produtiva objetivando o progresso e a inserção do Brasil no contexto das grandes nações e a dependência do capital estrangeiro), colocou o país sujeito ao jogo econômico e político do Capitalismo Internacional. A esse respeito ARAÚJO FREIRE, quando analisa o analfabetismo na história brasileira, assim se refere à entrada de capital estrangeiro no Brasil:

Com a República, a ação interferidora dos capitais externos se agudiza. De simples fornecedores de dinheiro para empréstimos públicos, passam, com ela, a ter grande participação no comércio e na indústria nacionais. O capital internacional penetrou com mais voracidade, colocando, dia a dia, a economia brasileira a serviço de seus interesses. (1989, p. 78).

A economia brasileira, que dependia da exportação de produtos como o café, a borracha, o cacau, o açúcar, começa a sofrer concorrência de outros produtores e “[...] *a vida econômica do Brasil, apoiada na exportação destes gêneros, entra numa crise que a levaria até o desastre final*”. (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 212). O jogo de interesse das grandes nações capitalistas levou-as a incentivar suas colônias ao plantio de produtos como a borracha (Ceilão e Malásia), açúcar (Cuba); a mesma concorrência aconteceu com o café (Colômbia), agravada pela superprodução cafeeira no Brasil, o que acarretou a diminuição do preço do café no mercado internacional. Esses fatores contribuíram para o decréscimo da entrada de capital devido às exportações, o que levou o país ao aumento de empréstimos obtidos junto aos organismos financiadores internacionais.

Pernambuco, estado onde FREIRE nasceu, tinha a sua economia assentada na produção açucareira. Essa produção vinha sofrendo concorrência da produção nas colônias européias, o que foi diminuindo os recursos financeiros que o estado dispunha para saldar seus compromissos. Os engenhos de açúcar, que eram responsáveis pelo sustento de uma grande parcela da população pernambucana, foram substituídos pelas usinas de açúcar, que utilizavam uma quantidade de mão-de-obra substancialmente menor do que a utilizada pelos engenhos. Estes acabaram apenas produzindo a cana-de-açúcar, matéria prima para as usinas, fazendo com que a quantidade de homens e mulheres que dependiam do trabalho nas plantações e que ficaram sem emprego aumentasse significativamente, acarretando graves conseqüências sociais em todo o estado.

Ao mesmo tempo, os Estados Unidos, com a sua política de isolamento, não percebeu que a economia européia recuperava-se rapidamente após o término da Primeira Guerra, passando os países europeus a adotar barreiras protecionistas para seus mercados internos. Isso fez com que as indústrias americanas atingissem um nível de superprodução, provocando aumento nos estoques, já que o mercado europeu começou a se fechar aos produtos americanos, acarretando queda nos preços, aumento do nível de desemprego e a falência de inúmeras empresas. À medida que o número de falências foi aumentando, milhares de acionistas das empresas que ainda não haviam falido procuravam vender suas ações a um preço cada vez mais baixo, o que acarretou a quebra da bolsa de Nova York em 1929, com graves conseqüências para a economia mundial e, em especial, a um país capitalista periférico como o Brasil.

A situação econômica da família de FREIRE, que já era difícil pela saúde de seu pai, agravou-se ainda mais com a grave recessão mundial que ocorreu após a quebra da bolsa de Nova York levando-os, inclusive, à experiência da fome. Moravam em uma casa pertencente a um tio, mas tiveram que mudar quando ele a vendeu e eles não tinham como pagar o aluguel para o novo proprietário. Mudaram, em 1932, para uma pequena cidade próxima a Recife, chamada Jaboatão, em busca de melhores condições de vida. Nessa cidade seu pai, capitão Temístocles, veio a falecer em 1934.

I.1.3- REVOLUÇÃO DE 1930

Um outro fato marcante e que teve repercussão no contexto no qual FREIRE foi sendo formado enquanto ser humano e educador foi a Revolução de 1930, liderada por Getúlio

Vargas. Nesta época, a situação da economia brasileira não era boa. Nosso modelo econômico, baseado principalmente na produção e exportação do café, passava por um período de superprodução, o que forçava a queda do preço desse produto no mercado externo, gerando diminuição nas divisas oriundas do comércio internacional. Para subsidiar o preço do café, produto agrícola plantado em grandes extensões de terra de São Paulo e Minas Gerais, estados que dominavam o governo federal nessa ocasião, os governos anteriores ao de Washington Luís haviam negociado empréstimos junto a organismos internacionais em condições amplamente desfavoráveis ao Brasil. Os benefícios eram concedidos em sua grande maioria ao café, em detrimento de outros produtos agrícolas como a borracha, o açúcar e o cacau, que enfrentavam grandes dificuldades devido à concorrência das colônias européias. Esses são fatores que contribuíram para que a economia brasileira, à época do governo Washington Luís, estivesse passando por uma profunda crise financeira, com uma grande insatisfação entre os produtores que não plantavam café e que não eram atendidos pelo governo central. Além desses fatores, junta-se também a quebra da Bolsa de Nova York trazendo ainda maiores dificuldades para o grave quadro econômico no Brasil do final da década de 1920.

No campo político ocorria uma crise entre as oligarquias. As eleições manipuladas, a farsa das representações populares, a sucessão dos presidentes brasileiros baseada em acordos entre os oligarcas paulistas e mineiros na chamada “República do café com leite”, tudo isso gerava o desejo de reformas: os oligarcas dos outros estados começaram a se articular contra essa situação. A insatisfação era intensa e notória, surgindo contestações, dentre as quais a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana, também conhecida como a Revolta dos Tenentes (elementos da classe média).

A insatisfação com a política econômica que privilegiava o café em detrimento dos outros produtos por ser a riqueza gerada nos dois estados que dominavam o cenário político da República Velha e o racha entre as oligarquias pela insatisfação que os demais estados da Federação tinham devido à exclusão dos mesmos por São Paulo e Minas Gerais na definição das políticas em nível nacional, foram dois dos motivos que levaram à ruptura entre as oligarquias brasileiras, culminando com a Revolução de 1930. Essa Revolução agrupou de um lado, o governo federal presidido por Washington Luís e o estado de São Paulo, e de outro, o Rio Grande do Sul e Minas Gerais (este estado rompeu com o Governo Central e aliou-se aos revoltosos), dentre outros estados. Vitorioso o movimento revolucionário, o líder gaúcho Getúlio Vargas assumiu o governo da República em nome das Forças Armadas Brasileiras. O que se constata, com essa revolução, é a simples substituição de uma oligarquia por outra: novamente o povo brasileiro era colocado à margem das decisões.

Nesse cenário encontramos FREIRE iniciando sua alfabetização com seus pais ainda quando morava no Recife, escrevendo com gravetos no chão de terra do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras. Foi alfabetizado usando palavras do seu universo, que tinham sentido na sua vida e procurou aplicar a mesma forma desse agir educativo no seu projeto de alfabetização de adultos.

Devido à situação econômica difícil, FREIRE teve dificuldades no início de sua vida escolar, tanto que só entrou para o ginásio (atual 5ª série do 1º grau) aos 15 anos de idade. Como em Jaboatão não existiam escolas secundárias, tinha que se deslocar diariamente para Recife. Começou a cursar o ginásio no Colégio 14 de Julho e depois, devido a uma bolsa conseguida por sua mãe com Aluísio Pessoa de Araújo, no Colégio Oswaldo Cruz. Neste estabelecimento cursou até o término do curso pré-jurídico (preparatório para o ingresso na Faculdade de Direito), tendo também exercido pela primeira vez a docência sistemática em

Língua Portuguesa. Seu aprendizado desta língua deveu-se principalmente a um profundo gosto pela leitura e pelo prazer que descobriu no estudo de sua gramática. Durante o tempo em que residiu em Jabotão, eclodiu em 1939 na Europa a Segunda Guerra Mundial, que envolveu novamente em conflito nações nas mais diferentes regiões do globo terrestre.

I.1.4- SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A Segunda Guerra foi resultante dos ódios e ressentimentos que as nações envolvidas na Primeira Guerra guardavam uma das outras, agravados na Alemanha pelas condições que lhe foram impostas pelo Tratado de Versalhes. Envolveu inicialmente em conflitos a Inglaterra e a França por um lado, e a Alemanha e a Itália, por outro. Mais tarde, os Estados Unidos e várias outras nações (inclusive o Brasil) uniram-se ao bloco da Inglaterra, tendo o Japão se unido ao da Alemanha.

Com as condições adversas impostas sobre a Alemanha pelo Tratado de Versalhes, a capacidade produtiva deste país e conseqüentemente sua economia, encontrava-se sob o controle rígido das nações vencedoras da Primeira Guerra, não podendo desenvolver-se gerando empregos e melhoria de vida da população alemã. Além dessas restrições, aconteceu o agravamento da economia mundial pela quebra da bolsa de Nova York em 1929 o que produziu uma grave inflação na Alemanha. Esses fatos, apoiados por uma política nacionalista, levaram Adolf Hitler à tomada do poder na Alemanha em 1933.

Hitler, com sua política do “Reich dos Mil Anos” e do “Espaço Vital”, preparou a Alemanha para a conquista militar de regiões possuidoras de campos férteis (para fornecer alimentos) e petrolíferos (para fornecer o combustível necessário às suas indústrias), que lhe

permitiria sonhar o sonho do seu império dos “Mil Anos”. Era vital, então, que esse espaço fosse conseguido e ele se localizava, em um primeiro momento, na União Soviética, que tinha os campos férteis da Ucrânia, e os petrolíferos do Cáucaso. Na sua estratégia para a guerra, Hitler assinou inicialmente um pacto de não – agressão com a União Soviética, o que lhe permitiria adiar seus planos de conquista deste país até que seus dois maiores inimigos (Inglaterra e França) estivessem dominados ou inoperantes. E se concentrou na luta contra esses dois países.

A guerra iniciou-se em 1939 e em poucos meses a França rendeu-se. A Inglaterra tornou-se o único país a lutar na Europa contra a Alemanha e Hitler voltou sua estratégia militar contra ela. Com a queda da França, surgiu o pensamento de que a derrota da Inglaterra era questão de dias e, então, Hitler dirigiu o grosso de seus exércitos contra a União Soviética, rompendo o pacto de não – agressão e retornando ao seu objetivo principal.

A guerra até 1941 estava restrita à Europa e à região mediterrânea da África. Neste ano o Japão, também motivado por ambições imperialistas, atacou os Estados Unidos em Pearl Harbor, o que os levou a entrar na guerra, novamente ao lado da Inglaterra. Como na Primeira Guerra, a entrada dos Estados Unidos no conflito foi um fator decisivo para a vitória dos aliados da Inglaterra, o que ocorreu em 1945.

Dentre as conseqüências da Segunda Guerra Mundial, destacamos duas que se referem mais especificamente ao nosso objeto de estudo. A primeira, é a da redefinição da ordem mundial em dois blocos antagônicos liderados, um, pelos Estados Unidos, que confirmou assim a sua hegemonia no bloco capitalista, hegemonia esta que vinha se solidificando desde a Primeira Guerra; e outro, pela União Soviética, que emergiu como potência, exercendo influência na Europa Oriental e procurando difundir sua ideologia contrária à dos Estados Unidos. A segunda conseqüência é um declínio da influência política, econômica e mesmo

cultural da Europa, o que levou inclusive à perda das antigas colônias que essas nações tinham em todas as regiões do mundo. A partir da Segunda Guerra, as influências que a humanidade passou a sofrer foram conseqüências da formação desses dois blocos antagônicos e das disputas entre eles.

O convívio desses blocos foi inicialmente pacífico mas depois da eleição do presidente Truman, que apregoou que a propagação do comunismo deveria ser impedida a qualquer custo, o conflito entre os Estados Unidos e a União Soviética entrou numa escalada que quase desencadeou a Terceira Guerra Mundial. Surgiu então, a chamada Guerra Fria que, embora não se manifestasse como uma luta armada entre as duas superpotências, foi responsável por uma série de conflitos menores ao redor do globo terrestre: os golpes militares de direita na América Latina (dentre os quais o do Brasil) são exemplos desses conflitos regionais nos quais os Estados Unidos se envolveram para “deter o comunismo”.

FREIRE morou em Jaboatão por nove anos retornando ao Recife em 1941 em melhores condições financeiras já que tanto ele como seus irmãos estavam trabalhando, auxiliando sua mãe nas despesas de casa. Em 1943 entra na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco e no ano seguinte casa-se com Elza Maia Costa Oliveira. Tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Abandonou a advocacia na primeira causa ao atender um cirurgião dentista que estava sendo processado por um cliente seu devido a um débito. Em 1947 começou a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) primeiro como diretor da Divisão de Educação e Cultura e, em seguida, Superintendente Regional. Trabalhou nesta instituição durante aproximadamente oito anos.

I.1.5- GUERRA FRIA

No período em que FREIRE trabalhou no SESI – PE, surgiu a chamada “Guerra Fria”. Não há como negar que o grande vencedor da Segunda Guerra Mundial foram os Estados Unidos da América. Nações como a Alemanha, Inglaterra, França, União Soviética, Itália, Polônia, Bélgica e Japão estavam, menos de trinta anos após o encerramento da Primeira Guerra Mundial, novamente com suas infra-estruturas (cidades, estradas de rodagem ou de ferro, portos e aeroportos) e com suas capacidades produtivas (indústrias, minas de carvão, poços de petróleo, lavouras, rebanhos, comércio e serviços), totalmente destruídos.

Os Estados Unidos praticamente não sofreram na Segunda Guerra vítimas além dos seus soldados mortos nos campos de batalhas; suas cidades, suas indústrias, seus campos, separados dos conflitos pelos oceanos Atlântico e Pacífico, não sofreram nenhum bombardeio. Com seu imenso parque industrial, já recuperado da quebra da bolsa de Nova York, com seus enormes rebanhos e seus campos altamente férteis que produziam os alimentos para abastecer também a Europa, além das grandes corporações bancárias com sede em suas terras que iriam financiar a recuperação dos países destruídos pela guerra, os Estados Unidos assumiriam a liderança do mundo ocidental capitalista, consciente do papel fundamental que iriam desempenhar nessa recuperação. Surgiu nessa ocasião o Fundo Monetário Internacional (FMI) que seria o encarregado de regular as relações financeiras entre as nações do pós-guerra, segundo as diretrizes econômicas e políticas definidas pelos Estados Unidos.

Em contrapartida, a União Soviética, como indenização por perdas na guerra, assumiu o controle de parte da Alemanha e de outros países do Leste Europeu e começou a implantar nesses países a sua forma de governo comunista, antagônico ao bloco liderado pelos Estados

Unidos. Inicialmente, e como resultado de terem sido aliados durante a Segunda Guerra houve um convívio relativamente pacífico entre os dois blocos. Essa convivência pacífica foi encerrada com a eleição de governos conservadores nos Estados Unidos que resolveram decretar o enfrentamento ao comunismo, tanto ao nível econômico, como estratégico e ideológico. Esse enfrentamento foi justificado pelo fato de que a URSS era a única ameaça às ambições americanas em relação à soberania mundial.

I.1.6- REVOLUÇÃO CUBANA

Em 1959 um fato ocorreu nas Américas e que veio produzir uma profunda inquietação nas elites dominantes desse continente: a Revolução Cubana. Até esse momento, a ameaça comunista era restrita a nações muito distantes do continente americano ou a movimentos esporádicos liderados por membros de Partidos Comunistas, que não tinham nem experiência nem organização para derrubarem os governos dos países onde os mesmos ocorriam.

A revolução cubana, realizada por um grupo de jovens guerrilheiros comunistas, tomou o poder em Cuba, ilha do Caribe, localizada a apenas 150 km do litoral da Flórida (USA). Essa ilha era considerada como uma extensão dos Estados Unidos e estava inteiramente subordinada aos interesses americanos. A revolução cubana rompeu com esses laços e passou a exercer uma enorme influência no imaginário de todos aqueles que lutavam contra a opressão e o imperialismo capitalista. Desde a ocupação da ilha pelos espanhóis Cuba

sempre foi intensamente explorada; agora estava livre para pensar nos seus problemas e buscar respondê-los.

O governo de Fidel Castro apresentou ao mundo uma série de realizações positivas na área social como a eliminação do analfabetismo e uma das menores taxas de mortalidade infantil do continente americano. Os programas na área da educação, saúde e habitação tornavam-se viáveis com os recursos que recebiam devido à exportação do açúcar para países comunistas. Esses fatos confirmaram ainda mais o sonho de muitos jovens que desejavam ver seus países conduzidos pelas suas próprias mãos, livres da interferência de governos e instituições estrangeiras e começam a se pautar no exemplo cubano para organizarem-se. E a revolução, restrita à ilha, acabou se expandindo para fora do Caribe: várias insurreições surgiram e, em 1966 Ernesto Che Guevara, argentino que lutou ao lado de Fidel Castro, viajou clandestinamente à Bolívia e começou a agir no sentido de implantar a mesma revolução em terras da América do Sul. Os Estados Unidos viram-se seriamente ameaçados em suas pretensões imperialistas: o comunismo havia chegado à América Central e ameaçava expandir-se para a América do Sul.

Ao sair do SESI, FREIRE trabalhou na implantação do Movimento de Cultura Popular (MCP), programa instituído na gestão do prefeito do Recife Miguel Arraes (1959 – 1962), e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade (SEC) do Recife, tendo através deste implantado a primeira experiência de alfabetização de adultos com sua proposta em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Seu método consistia em substituir a sala de aula por um círculo de debate, onde as pessoas envolvidas no aprendizado (educadores e educandos) tinham o mesmo grau de importância embora tendo conhecimentos diferentes. Trabalhava com recursos visuais através

do diálogo e do debate. Aprendia-se a ler as palavras ao mesmo tempo em que se aprendia a ler o mundo.

Devido ao sucesso que obteve com sua experiência de alfabetização de adultos em Angicos, acabou sendo convidado pelo presidente João Goulart (1961 – 1964) a assumir a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, tendo trabalhado no mesmo até o Golpe Militar de março de 1964, que instituiu no Brasil uma ditadura militar de direita. Esse período, que durou de 1964 a 1985, foi um dos períodos mais obscuro da história brasileira. Sobre uma pretensa razão de salvaguardar a nação de tornar-se comunista, a elite brasileira, para não perder seus privilégios conseguidos desde a Colonização e, em especial, após a proclamação da República, insuflou as Forças Armadas a colocarem-se radicalmente contrárias ao crescente movimento popular que acontecia na segunda metade da década de 1950 e nos primeiros quatro anos da década de 1960.

I.1.7- GOLPE MILITAR DE 1964

O Golpe Militar se abateu violento sobre a nação brasileira no final do mês de março de 1964 implantando uma ditadura militar que perdurou até 1985. Essa ditadura militar foi uma reação da burguesia brasileira apoiada pelo capitalismo internacional que via no movimento popular uma séria ameaça aos seus interesses. O antagonismo entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e que desencadeou a chamada “Guerra Fria”, levou a um choque constante entre os dois blocos liderados por esses países.

Várias foram às nações que, após a Segunda Guerra Mundial, passaram a adotar a ideologia comunista. Em 1959, no continente americano, Cuba adotou essa linha de

pensamento e se tornou uma ameaça aos interesses capitalistas na região. Com o crescimento dos movimentos populares no Brasil e este, tendo uma posição estratégica na América do Sul, os Estados Unidos, sentindo-se ameaçados, intervieram. Houve uma difusão através dos meios de comunicação de que o comunismo era uma aberração. A imagem que se passava era a da miséria, da falta dos bens, da falta de alimentos, da perseguição política, do cerceamento da liberdade. Qualquer movimento que propusesse uma maior participação do povo na tomada de decisões, em qualquer nível, era considerada perigosa, subversiva e comunista.

A Cultura do Silêncio sempre foi uma característica da Nação brasileira. Nossa colonização foi motivada por interesses comerciais e as pessoas que se deslocavam para a nova terra tinham unicamente o interesse de enriquecerem, não formar uma nação. Esse propósito formou uma sociedade sem experiência democrática, onde as pessoas tivessem o direito de participar da sua construção não apenas com o fazer, mas também com o pensar. A conotação predatória de nossa colonização, os imensos latifúndios separados por grandes distâncias uns dos outros, gerou uma hierarquização social: cada sesmaria era organizada como se fosse um “feudo”, onde o “senhor feudal” (senhor de engenho, sendo no século XIX e XX substituídos pelos barões do café e pelos magnatas das indústrias) reinava absoluto. As pessoas que conviviam ao redor de seu “castelo” desempenhavam uma única função: servi-lo e à sua família. Qualquer tentativa feita pelo povo brasileiro de fazer ouvir a sua voz foi duramente reprimida. E aconteceu o Golpe Militar de 1964: todos os movimentos que pudessem questionar a ordem capitalista estabelecida foram perseguidos e desarticulados. Seus dirigentes foram presos, processados, muitos torturados e outros mortos. A voz do povo que estava se fazendo ouvir foi emudecida; a cultura do silêncio voltou a imperar. Estavam os brasileiros novamente *proibidos de falar*. (FREIRE, 1994b, p. 83).

I.1.8 – TEMPOS DE EXÍLIO: CHILE E GUINÉ BISSAU

FREIRE foi preso duas vezes, ficando setenta e dois dias encarcerado, sendo acusado de subversivo e comunista, e acabou asilando-se na Embaixada da Bolívia. Em outubro de 1964 chegou a La Paz, capital da Bolívia, permanecendo neste país por cerca de um mês. Em novembro de 1964 transferiu-se para o Chile vivendo nesse país até abril de 1969. Trabalhou no CORA (Corporação de Reforma Agrária) com a alfabetização de adultos assessorando uma equipe de educadores chilenos na adaptação do seu método da palavra geradora à realidade chilena e à língua espanhola. Essa adaptação foi denominada no Chile de “Método Psicossocial de Alfabetização de Adultos”. Logo esse método expandiu-se para além do meio rural chegando às cidades chilenas e a outros países latino-americanos de língua espanhola que pretendiam levar os grupos populares ao diálogo, à conscientização e à participação na transformação de suas realidades.

O trabalho realizado levou a UNESCO a premiar o governo do Chile com um Prêmio Internacional em reconhecimento pelos esforços e resultados alcançados nos processos de alfabetização de adultos embora o nome de FREIRE tivesse sido apagado completamente do Relatório do Ministério da Educação elaborado para relatar o trabalho desenvolvido. Isso aconteceu devido, entre outros fatores, a que o governo Frei “[...] *tendo proclamado sua opção pela transformação da sociedade, assustado, arrependido, voltava medroso do meio do caminho e se tornava ferrenhamente reacionário*”. (FREIRE, 2003, p. 40).

Analisando o trabalho desenvolvido pelos engenheiros agrônomos do CORA, FREIRE constatou que o mesmo era fundamentalmente uma ação educativa: esses agrônomos (os educadores) ensinavam os camponeses (os educandos) um conteúdo (as técnicas agrícolas) com uma determinada metodologia (a extensão).

Dentro de sua pedagogia dialógica iniciou suas reflexões abordando a questão da metodologia com a qual o agrônomo levava seus conhecimentos até o camponês, analisando o termo “extensão”, que tem o significado de “estender algo a”. No caso dos agrônomos, “[...] *a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão*”. (FREIRE, 2001, p.20).

FREIRE preocupava-se com o papel do agrônomo enquanto um educador já que, através da sua ação, os camponeses iriam atuar sobre suas realidades, transformando-as. O papel do agrônomo-educador era o de capacitar o camponês-educando para transformar seu mundo. Observa-se a semelhança entre o papel desse agrônomo e o professor-educador e qual deve ser o resultado da ação educativa. Esta, se não produz a transformação das realidades individuais e sociais, não pode ser considerada válida, eficiente, eficaz. E a eficiência dessa ação não poderia se limitar à transformação apenas nas condições materiais nas quais os camponeses viviam.

Mesmo melhorando a produtividade das suas lavouras, com um melhor controle sobre as pragas, sobre a degradação do solo, sobre a erosão devido às chuvas, mesmo que os camponeses melhorassem materialmente suas realidades, se eles não fossem inseridos na concretude histórica de suas vidas enquanto sujeitos, a ação educativa dos agrônomos, no pensamento de FREIRE, não alcançaria significado pleno. O que FREIRE observou é que o trabalho desenvolvido pelos agrônomos tinha como objetivo a melhoria das condições materiais dos camponeses, mas não sua libertação.

FREIRE, então, refuta o termo “extensão” já que, na sua análise

[...] a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. (FREIRE, 2001, p.22)

Nesse propósito, o agrônomo trabalhava no sentido de convencer, de persuadir o camponês a aceitar que as suas técnicas eram as melhores; que os saberes dos camponeses, muitas vezes baseados nas experiências do senso comum, não eram válidos. A tarefa fundamental do agrônomo (professor) é tentar fazer com que os camponeses (alunos) substituam seus conhecimentos associados à sua compreensão da realidade, por outros. Estes são os conhecimentos dos agrônomos (professores).

Para FREIRE, o agrônomo deveria ser um educador e este *“como educador, se recusa a ‘domesticação’ dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não de extensão”* (FREIRE, 2001, p. 24), entendendo o termo “comunicação” à transmissão de determinado conteúdo criando condições para que os educandos o apreendam enquanto sujeitos, que investiguem, que procurem, que questionem. O agrônomo deveria ter o papel de desafiar o camponês na busca do seu conhecimento. E aqui se aplica a proposta de construção do conhecimento apresentada por FREIRE: o educador, que se torna ao mesmo tempo educando, e o educando, que se faz educador, com os conhecimentos que possuem e mediatizados pelo objeto a ser conhecido, assumam dialogicamente o papel de sujeitos cognoscentes. Na busca da formação desses sujeitos cognoscentes algumas barreiras precisam ser superadas. Uma delas é referente à visão do educador (no caso, o agrônomo) sobre o educando (o camponês).

Existe a tendência de se considerar como válidos apenas o conhecimento produzido nos bancos escolares. Aqueles produzidos pela experiência, pelo saber do senso comum, são desconsiderados já que são tidos como “saber não científico”. É preciso, então, que o educador se abra à visão de que, embora diferentes, na busca da compreensão do objeto a ser conhecido, o saber de ambos, educador e educandos, são importantes e podem ser complementares.

Uma outra barreira a ser vencida diz respeito à profundidade da visão do educador. É preciso que este tenha um conhecimento crítico sobre a realidade na qual está inserido que lhe permita posicionar-se como sujeito diante do contexto no qual atua. Conhecimento que fuja do campo idealista, mas que o leve a um engajamento radical em ação-reflexão-ação sobre sua realidade, buscando sua transformação.

Essa sua visão crítica faz com que se comprometa com o educando no sentido de levá-lo a um “adentramento” nas coisas, procurando a razão de ser dos fatos. FREIRE constatou que, muitas vezes, as populações camponesas tinham percepções mágicas sobre acontecimentos da natureza, atribuindo a fenômenos como secas e inundações a sinais de aprovação ou desaprovação dos deuses. É preciso então que esse educador saiba colocar-se da forma correta diante de fatos desta natureza, atuando junto aos camponeses para substituir as interpretações mágicas que possam possuir.

O fato é que esse agrônomo-educador deve ter um objetivo fundamental que não é unicamente o de ensinar técnicas agrícolas, mas sim que, através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, “[...] *possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.*” (FREIRE, 2001, p.33).

Seu trabalho é reconhecido internacionalmente e acabou sendo convidado para palestras no México e em diferentes universidades nos Estados Unidos. Em 1969 recebeu convites para atuar na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos e no Conselho Mundial de Igrejas (CMI), na Suíça. Mudou-se para Genebra em 1970 atuando no CMI como conselheiro educacional de governos do Terceiro Mundo, morando na Suíça até o retorno ao Brasil em 1980. Durante seu exílio na Suíça, participou de trabalhos educacionais em Guiné-Bissau e Cabo Verde, Angola e Moçambique. Fundou, junto com outros exilados brasileiros,

o Instituto de Ação Cultural (IDAC) que seria um centro de pesquisa pedagógica que buscava refletir sobre situações concretas com vistas à conscientização.

Digno de análise é o trabalho desenvolvido por FREIRE em nações africanas já que os mesmos são realizados em contextos totalmente diferenciados daqueles nos quais o educador havia trabalhando anteriormente. Dentre esses trabalhos, um que se reveste de características especiais é o realizado em Guiné-Bissau.

Essa nação situa-se na costa ocidental do continente africano e foi colônia portuguesa desde 1446 quando o navegador português Nuno Tristão chegou às suas terras. Desde o início da colonização aconteceram movimentos de insurreição que foram duramente reprimidos por Lisboa. Na década de 1960 aconteceu o início do levante armado liderado por Amílcar Cabral que culminaria com a independência de Guiné - Bissau de Portugal em setembro de 1974.

A colonização foi, como a realizada no Brasil, catastrófica para o povo guineense. Portugal decretou o monopólio da agricultura e do comércio, retirando todas as riquezas do país, encaminhando-as para Lisboa. O absurdo que aconteceu foi tão grande que, no início das lutas para a independência, ocorria 600 mortes de crianças a cada 1000 nascimentos. Havia apenas onze médicos em todo o país e menos de uma dúzia de pessoas tinha completado o ensino secundário⁴. Em relação à educação, em 1958, de uma população de 510.777 pessoas, 504.928, eram analfabetos ou seja, 98,85% da população.⁵ Não há dúvida alguma de que Guiné-Bissau foi uma nação vilipendiada em todos os seus direitos.

Amílcar Cabral, guineense nascido em 12 de setembro de 1924, dotado de uma inteligência lúcida e de um profundo amor pelo seu povo, desde sua juventude participou de

⁴ Dados disponíveis no site: www.duplipensar.net/principal/2004-04-cravos-colonias.html. Consulta realizada em 23/12/2004.

⁵ Dados disponíveis no site: www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n1out2000/artigo10.pdf. Consulta realizada em 23/12/2004

ações seja no campo das idéias, seja no político e mais tarde, no da luta armada, buscando a independência de sua nação. Vítima de traidores saídos de entre seus próprios companheiros de luta, foi assassinado em 20 de janeiro de 1973. Suas idéias, no entanto, foram base, foram fundamento para a busca da libertação e da independência que tanto sonhou para seu país: muitas foram usadas por FREIRE no processo educacional que ajudou a implantar no trabalho de reconstrução de Guiné-Bissau.

Essa nação, como já mencionado, foi espoliada não apenas em suas riquezas naturais mas também nas simbólicas. Era uma nação impedida, dentre outras coisas, de historicizar-se: não havia história do povo guineense. Era uma nação pobre, era uma nação muda. O guineense não aprendeu a falar; como no Brasil, a cultura do silêncio imperava.

A luta pela independência durou muitos anos. Guerrilheiros armados principalmente pelo sonho de liberdade lutaram contra um exército composto por homens treinados e possuidores de armas modernas: aviões, tanques, metralhadoras. Nessa guerra, a população civil, já tão destroçada pela barbárie da colonização, sofre ainda maiores consequências: Guiné-Bissau estava destroçada no momento de sua independência.

Essas reflexões são necessárias para que possamos enxergar o contexto no qual FREIRE foi convidado a trabalhar. Contexto diferente do que ele havia atuado no Brasil e no Chile, ex-colônias que, embora tivessem sofrido nas mãos de suas respectivas metrópoles, não foram arrasadas como o foi Guiné-Bissau. Mais do que a possibilidade de alfabetizar adultos, FREIRE foi convidado para ajudar a reconstruir uma nação, rompendo os grilhões de anos de escravidão.

Ao entrarmos em contato com o relato de FREIRE sobre sua experiência com esse trabalho, observamos que havia no educador uma profunda satisfação pelo trabalho que estava sendo desenvolvido. Embora fosse consciente da grandeza das dificuldades, FREIRE

enxergava que aqueles homens e mulheres tinham uma oportunidade única, que nunca havia acontecido anteriormente. Juntos, pensariam sua nação e, juntos, buscariam a solução para seus problemas. Estava profundamente motivado porque sabia

[...] que iríamos trabalhar não com intelectuais “frios” e “objetivos” ou com especialistas “neutros”, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país. De reconstrução, digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar. De zero ela parte, com relação às condições materiais em que a deixaram os invasores quando, já derrotados política e militarmente, numa guerra impossível, tiveram que abandoná-la definitivamente. (FREIRE, 1984, p. 15)

Observamos que FREIRE considerava de suma importância para o trabalho que seria desenvolvido, em primeiro lugar, a participação de militantes engajados, homens e mulheres que enxergassem a possibilidade histórica que estava se descortinando à frente deles, de participarem efetivamente da reconstrução de seu país: competência técnica não significa compromisso político. E não havia nenhuma dúvida para aquelas pessoas que o trabalho que iriam realizar era, antes de tudo, um trabalho político. A consciência do trabalho como sendo um fato político se revela quando FREIRE, usando de categorias marxistas e gramscinianas afirmou que era consciente de que “[...] *a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço inter-estrutural, quer dizer, um trabalho de transformação ao nível da infra-estrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia.*” (FREIRE, 1984, p. 21).

Ainda em relação à política relacionada ao trabalho que estavam começando a realizar, FREIRE apresenta um outro aspecto cuja relevância não podemos deixar de destacar. Se o educador se apresentava com uma formação política que lhe permitia inserir-se no trabalho

com um engajamento radical, os homens e mulheres que iriam ser alfabetizados também tinham essa formação. FREIRE escreveu que os guineenses eram

Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90% do ponto de vista lingüístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político. (FREIRE, 1994, p. 17).

A realidade de Guiné-Bissau era que havia poucas pessoas em condições de serem alfabetizadoras já que o índice de analfabetismo era muito elevado. Mas a formação política que possuíam os levavam a enxergarem os alfabetizados não como seres inferiores mas como sujeitos participantes do processo de sua alfabetização. O pouco conhecimento que havia nos educadores (embora fosse maior que o dos educandos) não fazia com que se considerassem superiores aos educandos: passaram pelas mesmas lutas, pelos mesmos sofrimentos; tinham as mesmas experiências, os mesmos sonhos. E podiam se unir com conhecimentos que se complementavam na busca da reconstrução de sua nação e de se inserirem, livres do jugo do colonizador, como sujeitos da nova história de Guiné-Bissau que estava sendo construída.

FREIRE iniciou seu trabalho em terras africanas buscando conhecer a realidade do país, principalmente no que se referia à escola herdada do período colonial. Um dos aspectos que mais chamou sua atenção foi o fato de que esta era responsável por um processo de inculcação ideológica nos africanos: eram considerados

[...] seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca” [...] A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de

seu corpo, sua criatividade em geral, nada disso tinha valor. Tudo isso, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metr pole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas. (FREIRE, 1984, p. 20)

Seria necessário, junto da alfabetização, um processo de “[...] *descolonização das mentes*” (FREIRE, 1984, p. 20). E nisso consiste o início do processo de libertação: a libertação do jugo de opressão, não apenas física e material, mas e, principalmente, no nível do simbólico, do imaginário, da ideologia.

Ainda nessa etapa européia de seu exílio realiza inúmeras viagens e conferências, das quais podemos citar palestras nas Universidades de Londres, de Louvain (Bélgica), de Michigan (Estados Unidos), de Genebra (Suíça). Trabalhou também em inúmeros países, dos quais destacamos a Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia.

I.1.9- O RETORNO AO BRASIL

Em agosto de 1979 FREIRE vem ao Brasil pela primeira vez em quinze anos, retornando definitivamente ao país, encerrando seu exílio, em 1980. Retornou, segundo suas palavras, para reaprender o Brasil, o que o fez ao participar de inúmeras palestras, seminários, debates, em diversas cidades brasileiras continuando, porém, a participar de atividades no exterior.

Ao retornar, fixou residência na cidade de São Paulo, atuando na Pontifícia Universidade Católica e, em 1980, também na Universidade Estadual de Campinas. Nesse mesmo ano, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). Sua esposa Elza Maia faleceu em 1986 e em 1988 casou-se com Ana Maria Araújo Hasche, sua ex-orientanda de mestrado na PUC-SP.

De 1º de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, FREIRE ocupou o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, no governo de Luiza Erundina, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT). FREIRE encontrou, como elementos fundamentais para o seu trabalho nessa secretaria, a vontade política da prefeita Erundina e o estabelecimento da Educação como prioridade em sua administração.

O governo que antecedeu ao da administração petista foi o de Jânio Quadros, ex-presidente do Brasil que renunciou com poucos meses à frente do Executivo Nacional, levando a um agravamento da crise existente desde meados da década de 1950 e que culminaria com o Golpe Militar de 1964. Jânio Quadros foi um prefeito populista que usava a classe popular para atingir seus objetivos pessoais. O que se observou ao término de sua administração foi um completo descaso com a coisa pública embora isso fosse mascarado com discursos e propaganda.

FREIRE assumiu seu trabalho pretendendo “[...] *mudar a ‘cara’ de nossa escola*”. (FREIRE, 2001c, p. 24). Iniciou seu trabalho procurando atuar em duas frentes: uma, buscando atender às necessidades quantitativas que requer a Educação em uma cidade do porte de São Paulo; outra, no aspecto qualitativo porque um educador com a visão que ele tinha do papel da educação como elemento de transformação social não poderia apresentar uma escola que não contribuísse para a libertação do homem.

No aspecto quantitativo, o descaso que o governo Jânio Quadros tratou as escolas, sobretudo as destinadas à classe popular, levou a um sucateamento nas suas instalações: muitas precisavam de reformas urgentes na parte física, nas instalações elétricas e hidráulicas; em relação ao mobiliário, foram encontrados milhares de conjuntos de carteiras completamente destruídas ou necessitando de alguma manutenção que raramente acontecia. Havia uma demanda tão grande por vagas que, para serem atendidas, necessitaria a construção de cerca de “[...] 546 novos prédios”. (FREIRE, 2001c, p.84). FREIRE passou os primeiros meses de sua administração procurando atender a essas necessidades, estabelecendo parcerias para que as reformas fossem feitas em caráter de urgência. Estabeleceu também convênios com organizações não-governamentais para uso de salas ociosas para atender à tão grande demanda até que as reformas fossem concluídas.

Em relação ao aspecto qualitativo, FREIRE continuou sendo fiel ao seu sonho de construir uma escola democrática, que contribuísse com eficiência na humanização do homem. Ele, enquanto educador progressista, se propunha a

[...] trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira. (FREIRE, 2001c, p. 50)

Observamos que FREIRE encaminha as suas ações visando a melhoria da escola pública. Dentre essas ações, busca repensar o currículo adotado pelas escolas da rede municipal. Para isso, convidou educadores dos mais variados campos do conhecimento, ligados à Universidade de São Paulo (USP), à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(PUC-SP) e à Universidade de Campinas (UNICAMP), sem ônus para a Secretaria, com o objetivo de repensar o currículo e adequá-lo à meta da construção de uma escola pública democrática. Esses estudiosos ficaram responsáveis por elaborar estudos iniciais sobre o currículo, mas o fechamento do mesmo se daria nas discussões democráticas realizadas no âmbito de cada unidade escolar, dentro da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Nesse aspecto, afirma que “[...] *o avanço maior a nível da autonomia da escola foi o de permitir ao seio da escola a gestação de projetos políticos próprios*” (FREIRE, 2001c, p. 79).

A reformulação do currículo proposto por FREIRE encontra-se dentro da autonomia pedagógica e deveria contemplar os anseios da comunidade na qual a escola estava inserida. FREIRE, dentro de suas experiências e reflexões, concluiu que a educação não é neutra mas um fato político que é usado para manutenção do status quo. Assim sendo, o critério proposto por FREIRE nessa visão progressista da escola é aquela que leve ao desnudamento das relações de opressão a que são submetidos os homens e mulheres da classe popular. Mas ao mesmo tempo em que esta clarificação aconteça, capacitando o homem e a mulher oprimida a engajarem-se politicamente em um processo de transformação social, deve capacitá-los para atuar com competência crítica em suas opções de trabalho.

A melhoria do aspecto qualitativo da educação, ainda no aspecto pedagógico, passa, segundo FREIRE, por um profundo “[...] *respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem*” (FREIRE, 2001c, p. 25). Concedeu então, no início de sua administração em 1989, cerca de “[...] *300% de aumento em relação ao piso salarial de dezembro/88*” (FREIRE, 2001c, p. 85). Não tinham um plano de valorização e por isso implantou um Estatuto do Magistério e um Programa de Formação Continuada. Afirmou que

Outra coisa que a Administração tem de fazer em decorrência de seu respeito ao corpo docente e à tarefa que ele tem é pensar, organizar e executar programas de formação continuada [...] Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001c, p. 25)

A sua proposta de formação continuada se realizaria prioritariamente no âmbito da própria escola. Esta, com o assessoramento de estudiosos, iria pensar seus problemas didático-pedagógicos, e buscar as soluções para os mesmos. Se a proposta de FREIRE era a da autonomia das escolas que se encaminharia para uma efetiva construção de Projetos Políticos Pedagógicos individualizados, a formação permanente do professor deveria ser, em primeiro lugar, aquela que se desse em seus locais de trabalho, embasada na reflexão sobre as suas realidades. Nessa sua proposta poderia acontecer também que escolas próximas umas das outras se encontrassem e, juntas, refletissem sobre suas dificuldades internas e externas nas comunidades nas quais estavam inseridas. Essas discussões realizadas por grupos de escolas próximas umas das outras certamente iriam contribuir para um conhecimento maior das realidades dos bairros nos quais as escolas se situavam e produzir uma efetiva melhoria das condições de trabalho dos profissionais das escolas e da vida das comunidades às quais pertenciam.

Dentro da formação do educador, FREIRE era consciente da educação enquanto fato político. E que o educador era alguém que também era político. Seu pensamento a esse respeito era que:

O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela. (FREIRE, 2001c, p. 49).

A consciência dessa politicidade não só da Educação mas também do educador é algo que FREIRE procurou desenvolver também em seu trabalho à frente da Secretaria. Estava sempre debatendo com educadores e educadoras, com outros profissionais da escola “[...] *a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.*” (FREIRE, 2001c, p. 44).

FREIRE procurou aliar, no Programa de Formação Continuada que propôs, a formação técnica juntamente com a política. Entendia que os professores deveriam ter as duas competências: serem capazes de atuar politicamente em sala de aula com domínio sobre o conteúdo que ministravam, sobre aspectos da aprendizagem de seus alunos, relacionando o conteúdo com a realidade dos alunos nos bairros nos quais viviam. A competência política iria possibilitar ao professor a ministração desses conteúdos de uma forma reflexiva, analisando e procurando interferir na história de vida de seus alunos.

Uma escola que agisse dessa forma, onde seus profissionais tivessem uma visão clara sobre as realidades nas quais estavam inseridos, que conseguissem, em um processo constante de busca, despertar em seus alunos uma consciência crítica, levando-os ao engajamento em projetos e programas de transformação social, cumpriria o papel que a ela estava destinada enquanto escola progressista. Afirmou FREIRE que:

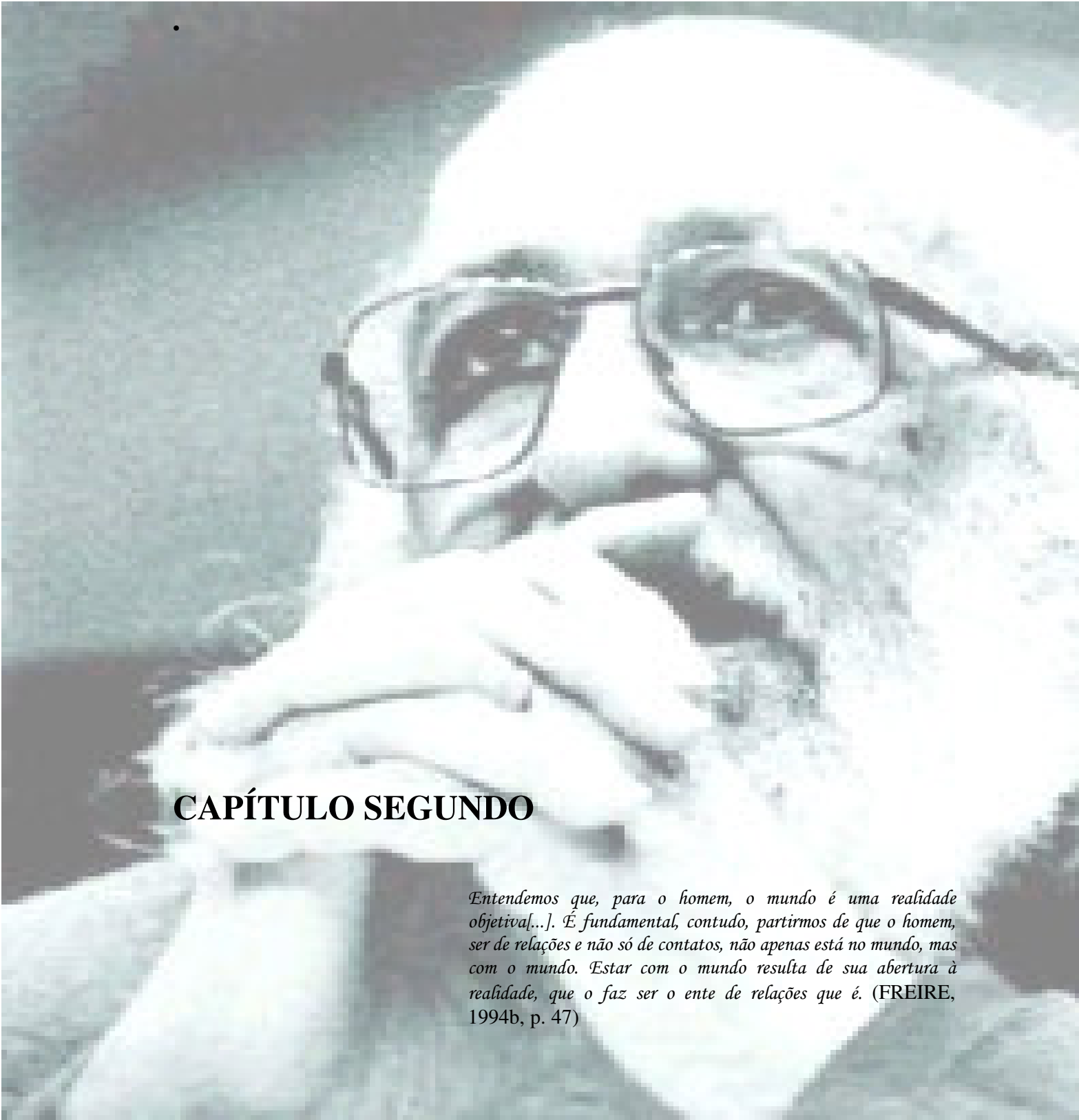
A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar: onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo. (FREIRE, 2001c, p. 83).

A autonomia administrativa de uma escola proposta por FREIRE seria alcançada através do trabalho desenvolvido pelo Conselho Escolar, tendo a participação da comunidade escolar (profissionais da escola, alunos e pais de alunos) e extra – escolar (representantes do

bairro, da associação de moradores, de igrejas locais, dentre outros). Esse Conselho teria função não apenas consultiva mas também, e principalmente, deliberativa. As decisões tomadas pelo Conselho Escolar seriam discutidas e votadas em Plenárias. Dentro do Conselho Escolar seria formado um Conselho Executivo encarregado de colocar em andamento as decisões tomadas nas Plenárias, sendo que o coordenador desse Conselho Executivo seria o Gestor Escolar.

Deixa a secretaria após dois anos à sua frente, retornando às suas aulas, às suas palestras e aos seus escritos. No dia 22 de abril de 1991 proferiu a sua última aula na PUC - SP, vindo a falecer em 2 de maio de 1997 aos 75 anos de idade, vítima de um violento infarto do miocárdio.

No próximo capítulo, analisaremos as marcas que a infância, a juventude e mesmo a maturidade deixaram na formação dos princípios políticos e pedagógicos freireanos, buscando pontuar a influência que o pensamento gramsciniano exerceu sobre a consolidação dos seus princípios. Nesse mesmo capítulo serão analisados aspectos importantes da pedagogia dialógica e da metodologia criada por ele para uma educação justa e, portanto, denominada de libertadora.



CAPÍTULO SEGUNDO

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva[...]. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1994b, p. 47)

Capítulo II

PRINCÍPIOS DE UMA PEDAGOGIA DIALÓGICA E DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

No capítulo anterior procuramos sistematizar a biografia de Paulo Freire, observando como a sua vida foi sendo afetada pelos acontecimentos na história da humanidade e do Brasil. Em especial, nos detivemos em observar seus trabalhos no Chile e em Guiné-Bissau, no tempo do exílio e à frente da secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo. Em todas essas situações observamos que sua visão sobre uma educação emancipadora, libertadora, foi sendo, dialeticamente, formada. Nos propomos, neste capítulo, a estudar alguns princípios sobre os quais FREIRE embasou sua pedagogia dialógica, princípios que consideramos fundamentais para a compreensão da sua pedagogia, que foram gestados na sua infância e juventude e, ao longo de sua vida, constante e dialeticamente, amadurecidos. Também refletiremos sobre princípios que embasaram essa educação libertadora à luz das idéias de Antonio Gramsci, buscando nas reflexões desse pensador italiano uma maior compreensão sobre a proposta educativa de FREIRE. Em seguida, estaremos estudando sobre a produção do conhecimento na pedagogia dialógica de FREIRE e a sua metodologia para a educação libertadora.

II.1 – O caminho percorrido para construir princípios e o pensamento pedagógico

FREIRE foi um educador forjado através das experiências que vivenciou desde sua infância e juventude no Recife, tempo este no qual ele e sua família sofreram as consequências de uma situação econômica difícil, inclusive passando fome. Ao ver as injustiças que as pessoas da classe popular sofriam, acabou por se engajar na luta pela transformação da realidade social na qual vivia o que o levou a ser perseguido, preso e exilado. Essas situações formaram nele um caráter com princípios sólidos que o fez optar durante toda a sua vida pela luta por uma sociedade mais justa, humana e fraterna; ele defendia firmemente os interesses da classe popular.

II.1.I- As marcas da infância, da juventude e da maturidade.

Em seus escritos FREIRE fez muitas referências à sua infância, juventude e maturidade. Sobre ela escreveu que *“quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela. Dela e da adolescência difícil”*. (FREIRE, 1994a, p. 31-32). FREIRE considerava sua infância como uma fonte de ensinamentos. E da mesma forma podemos hoje, como pesquisadores, nos voltar para seus escritos sobre sua infância e adolescência para buscar neles clarificação sobre as fontes históricas e sociais responsáveis pelo surgimento de princípios freireanos.

FREIRE nasceu no Recife e mudou-se para Jaboatão em 1932 aos onze anos de idade, vivendo lá por nove anos. Jaboatão era uma cidade pequena distante cerca de 18 km do Recife, com forte influência econômica do cultivo da cana-de-açúcar mas com um comércio fraco. Morou às margens do rio Duas Unas que foi, para ele, uma escola de vida. Sobre o rio escreveu que:

Pescávamos em suas águas; “caçávamos” nos quintais banhados por ele. Jogávamos futebol em campos às vezes improvisados, às vezes institucionalizados, localizados em terrenos ao lado do rio. [...] Disputávamos animadíssimas partidas de futebol e, depois, fazíamos natação. Nado livre, nado popular, sem estilo nem regras. Aquele pedaço de rio era um ponto de encontro para meninos e para gente grande também, de diferentes pontos da cidade. [...] Novas amizades eram sempre possíveis de ser feitas. (FREIRE, 1994a, p.75-76).

Constatamos nos seus escritos que FREIRE tinha prazer em estar com outras pessoas, aprender com elas, ver como pensavam e agiam, como reagiam às situações do cotidiano, era fonte de muita satisfação para ele.

FREIRE escreveu esses trechos sobre o rio quase vinte anos depois de ter escrito *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*, já com mais de sessenta anos de idade. A maturidade que tinha por anos de trabalho no campo da educação progressista, por perseguições, pelo exílio, o levou à consciência da importância desses fatos de sua infância na sua formação pessoal e de educador.

Embora vivendo um tempo de intenso prazer e aprendizagem no convívio com as pessoas e com a natureza, FREIRE não se esqueceu que também foram tempos difíceis. Em Jaboatão, FREIRE teve muitas experiências para a formação de seu caráter. Escreveu que:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras da desesperação. [...] Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar os homens. (FREIRE, 1980a, p. 14).

Mesmo FREIRE tendo consciência de estar vivendo em um mundo bonito, aprendendo sobre a vida no convívio com as pessoas, foi sendo desperto, pela experiência da

fome (sua e dos demais), da dor, do sofrimento, para a injustiça que havia no mundo. Essa realidade começou, mesmo ainda criança, a se desvelar aos seus olhos.

Muitos foram os fatos da história da vida de FREIRE que o levaram, refletindo sobre eles, a enxergar a injustiça que existia no mundo. Um deles foi a questão da fome que ele e sua família passaram. Segundo suas palavras, foi uma *“fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que eu conhecia”*. (FREIRE, 1994a, p.33).

Ao entrar em contato com a fome, resultado desse mundo injusto, FREIRE conheceu as desigualdades que existem entre os homens. Quando seu pai faleceu a situação econômica de sua família se agravou ainda mais; os poucos recursos de que dispunham diminuíram significativamente e a experiência da fome foi algo mais constante. Nessa ocasião, aconteceu um episódio que marcou FREIRE profundamente.

Quando moravam em Jaboatão, uma galinha pertencente a um vizinho entrou no quintal da casa de FREIRE e ele e seus irmãos, mesmo sabendo que ela não lhes pertencia, a mataram. FREIRE escreveu que quando estavam com a galinha morta nas mãos,

Minha mãe chegou [...] Nenhuma pergunta. Os quatro se olharam entre si e olharam a galinha já morta nas mãos de um de nós. Hoje, tantos anos distante daquela manhã, imagino o conflito que deve ter vivido minha mãe, cristã católica, enquanto nos olhava silenciosa e atônita. A sua alternativa deve ter estado entre repreender-nos severamente [...] ou preparar com ela um singular almoço. (FREIRE, 1994a, p. 42)

Sua mãe acabou fazendo o almoço com a galinha, escondendo do vizinho o que seus filhos haviam feito. FREIRE fez referência a esse episódio, algo distante no tempo mas que trouxe uma consciência do que a fome é capaz de fazer. A fome violenta. A fome tem a capacidade de romper conceitos, de quebrar a dignidade. FREIRE percebeu que a fome a que

estavam submetidos, embora não tão intensa com a de outros milhões, era capaz de desestabilizar a formação de sua mãe. E, portanto, a formação de qualquer um.

FREIRE, na sua juventude, foi se confrontando com questões extremamente relevantes para a sua prática. Questões como divisão e injustiça social, que vão causando impacto à sua mente e levando-o, cada vez mais, a posicionar-se contra essa situação, a favor dos injustiçados. Esses, que são quebrados em sua dignidade, acabam por submeter-se ao domínio dos que FREIRE chamou de “opressores”.

Ao entrar em contato com a fome, resultado da injustiça que há no mundo, FREIRE foi levado a conhecer a existência da desigualdade entre os homens. Ao mesmo tempo, a fome o fez alguém sensível. Sendo sua família da classe média, acabou convivendo com meninos mais ricos e com meninos mais pobres do que ele. Convivendo com esses meninos de “dois mundos”, FREIRE vai se despertando para o valor que as pessoas tinham em si mesmas, não naquilo que possuíam. Observa-se nele uma consciência sensível ao outro: ao seu valor, à sua capacidade, às injustiças que sofria. Essa sensibilidade o fez um radical, alguém que se comprometeu até as raízes com a classe popular e com suas necessidades.

FREIRE foi um educador radical não porque fosse alguém revoltado contra tudo e contra todos: sua radicalidade não é resultado de amargura. Uma das características marcantes de sua vida foi a alegria, o prazer de viver e a simplicidade de sua vida. Foi um amante das coisas simples. Aprendeu a ser simples jogando futebol, nadando nos rios de Jaboatão, convivendo com as pessoas (seus amigos, meninos ou adultos, suas namoradas); aprendeu a ser simples caminhando atrás das bandas de música de Jaboatão como todo menino pobre de cidade de interior fazia; aprendeu a ser simples nas artimanhas que adotava para assistir partidas de futebol sem pagar (não tinha dinheiro) no estádio da cidade. Em tudo se observa um intenso prazer pela vida.

FREIRE era consciente de sua presença em um mundo real. Embora fosse um mundo que lhe proporcionava intenso prazer nas coisas simples que ia vivendo junto com outras pessoas, era um mundo que se revelava aos seus olhos como tremendamente injusto porque privilegiava alguns em detrimento de muitos. E a consciência dessa injustiça foi formando nele uma indignação que resultou em um compromisso de luta pela transformação dessa realidade. Considerava que as situações pelas quais passou forjaram nele não uma postura acomodada, como se nada pudesse ser feito, como se as situações que o envolviam fossem insolúveis. Pensava que “[...] o mundo teria que ser mudado”. (FREIRE, 1994a, p.31). Se existiam problemas, ele teria que enfrenta-los: tinha um papel a desempenhar para mudar aquela situação.

FREIRE aprendeu muito através do convívio com sua família, em especial com o seu pai, capitão Temístocles. Este era oficial da Polícia Militar de Pernambuco, nascido no Rio Grande do Norte, estado do Nordeste brasileiro, homem que, por esses fatores, deveria ser autoritário, insensível, arrogante, violento, fechado ao diálogo. No entanto, FREIRE, ao se referir ao comportamento de seu pai frente às dificuldades pelas quais passaram, afirmou que:

Valeu muito mais para mim surpreender, aflito, meu pai em seu quarto, escondido dos filhos e da filha, chorando, sentado à cama, ao lado de sua mulher, nossa mãe, pela impotência diante dos obstáculos a vencer para oferecer um mínimo de conforto à sua família. Valeu muito, muito mesmo, o abraço que me deu, sentir o rosto molhado no meu, e eu, mas do que adivinhar, saber a razão por que ele chorava. (FREIRE, 1994a, p.62)

Podemos afirmar com convicção que esse episódio marcou a vida de FREIRE. Seu pai era um homem que fugia aos padrões de uma sociedade machista, patriarcal, de um policial que, tendo sido forjado na vida nordestina e dentro de uma instituição militar, era sensível diante da situação de sua família e de sua incapacidade de alterá-la. Um educador tem marcas

que afetam a sua vida, a sua prática. São referências com as quais define a sua postura diante das situações da vida. Essas marcas, quaisquer que forem, positivas ou negativas, contribuem para a formação de seu caráter. FREIRE sabia porque seu pai estava chorando, sabendo também que essa situação contribuía para o seu amadurecimento. Afirmou que *“em tenra idade, já pensava que o mundo teria que ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu”*. (FREIRE, 1994a, p. 31).

Uma das outras experiências de FREIRE com seu pai refere-se ao compromisso que este tinha com a honra, com a integridade. Nesse sentido, FREIRE escreveu sobre um acontecimento ocorrido antes do seu nascimento e que atestam a integridade de seu pai.

Na década de 1910 ocorreram em Recife episódios de truculência envolvendo a Polícia Militar de Pernambuco, atuando a serviço do governador Dantas Barreto. Esse governador utilizou-se de elementos da polícia com o objetivo de perseguir adversários políticos e pessoas que criticassem seu governo. Esses policiais ficaram conhecidos como a *“turma do lenço”* (FREIRE, 1994a, p.61) já que ocultavam o rosto com um lenço quando estavam agredindo algum adversário do governador. Por não aceitar esse procedimento de seus colegas de farda e sempre que iria acontecer algum atentado, o capitão Temístocles era enviado pelo comando da Polícia Militar para missões no interior do estado. FREIRE afirmou se lembrar de *“[...] como a nós fazia bem, apesar da tenra idade, saber não ter nosso pai usado suas mãos num que fazer tão sujo”*.(FREIRE, 1994a, p. 62).

Essas características do capitão Temístocles (sensibilidade e integridade) são marcas que acompanharam a vida de FREIRE. Não há dúvida de que ele foi um homem sensível. Foi alguém que percebeu com clareza, pelas próprias experiências que viveu, o resultado das

injustiças que existiam no mundo. Sua segunda esposa, ARAÚJO FREIRE, assim se referiu a esse respeito:

Freire é, sem dúvida, um homem nordestino em seus sentimentos, fortes e apaixonados; em sua negação contra tudo que esteja fora de seus princípios; em sua maneira de falar e escrever metaforicamente através de estórias; em seu hábito alimentar, em seu jeito de respeitar a honradez e a lisura nos homens e nas mulheres e sobretudo em sua inteligência criadora e revolucionária de homem inconformado com as injustiças que vêm sendo historicamente impostas à grande parte da população do mundo. (IN: GADOTTI, 1997, p. 66)

Ao mesmo tempo em que essas lições foram sendo ensinadas a ele, seu pai lhe propiciou os primeiros ensinamentos políticos, em conversas informais, à sombra das árvores do quintal de sua casa. Através desses momentos, o capitão Temístocles foi despertando em FREIRE a consciência e a indignação pelo estado no qual se encontrava o Brasil. Suas conversas, contando em algumas delas com a presença de seu tio, jornalista João Monteiro, deram a FREIRE, segundo suas palavras, o “[...] *meu primeiro curso da ‘realidade’ brasileira*”. (FREIRE, 1994a, p.65). O conhecimento de FREIRE começou a afastar-se de Jaboatão e do Recife, tomando conhecimento de que aquela situação vivida por ele e por sua família era algo vivido também por milhões de outros brasileiros em locais diferentes.

Seu pai e seu tio sempre se referiam às injustiças cometidas pelos poderosos, o desrespeito às liberdades, o abuso do poder e a arrogância dos dominantes, a corrupção generalizada. Seu pai exemplificou essas injustiças na vida do próprio tio de FREIRE, jornalista João Monteiro. Seu pai lhe falou que seu tio era “[...] *preso sempre pelo crime de reivindicar a liberdade e de criticar os desmandos dos poderosos*”. (FREIRE, 1994a, p. 65). Seu tio acabou falecendo em consequência das violências sofridas nas prisões, o que solidificou no educador a repulsa a toda forma de injustiça, perseguição e arbítrio. Em seus escritos está claro como foi sendo forjado um espírito de indignação em FREIRE, indignação esta que não o levou ao desespero ao pensar que nada poderia ser mudado. Essas situações,

afirmou ele, não devem “[...] *constituir-se em razão de apatia, de fatalismo. Pelo contrário, tudo isso nos deve empurrar à luta esperançosa e sem tréguas*”.(FREIRE, 1994a, p. 69). Nele foi sendo formada a consciência de que tinha um papel a desempenhar para modificar a realidade brasileira.

Ao passar por situações difíceis em sua vida e à medida que vai tendo seu entendimento aberto sobre as razões de ser dos mesmos é visível o amadurecimento de FREIRE. Este é constatado por um compromisso cada vez mais radical com a transformação da sociedade.

Muitas pessoas são sensíveis, muitas pessoas são íntegras, muitas pessoas conseguem fazer as análises que FREIRE fez; muitas conseguem enxergar a necessidade de intervenção; poucas se conscientizam de que tem algo a fazer nesse processo. FREIRE foi um desses poucos que se colocaram radicalmente contrário às relações sociais injustas ao mesmo tempo em que se posicionou favorável ao homem e à mulher vítimas dessas relações.

FREIRE aprendeu a pensar o mundo e seus problemas estabelecendo estratégias de lutas para enfrentá-los. Mesmo sem sabe-lo, desde sua infância usou da dialética para analisar suas dificuldades, conhece-las melhor e procurar suas soluções. Um exemplo de uma estratégia estabelecida, segundo seus escritos, pode ser visto em um outro acontecimento retirado de sua infância, que foi o dos temores noturnos pelos quais passou ao ouvir as histórias de assombração que lhe foram contadas. FREIRE escreveu que no quintal de sua casa em Jaboatão. “[...] *ouvi as primeiras histórias de ‘mal-assombrado’ – almas que puxavam as pernas das gentes, que apagavam velas com sopro gelado, que revelavam esconderijos de botijas cheias de prata – razão de ser de seu sofrimento no ‘outro mundo’*”.(FREIRE, 1994a, p. 45).

Não há criança que não se sinta amedrontada com essas histórias de assombração. Mesmo nesse tempo pós-moderno, com o uso do computador e do celular, o que se esconde na noite pode causar medo. FREIRE viveu sua infância em um tempo em que a eletricidade, os meios de comunicação e de transporte davam os primeiros passos. Sua casa era iluminada pela luz das velas e dos lampiões, o que provocava sombras distorcidas e móveis na medida em que a chama tremulava. Também à noite, o silêncio é maior e os barulhos normais do vento em uma árvore balançando seus galhos e esses roçando os telhados adquirem uma dimensão que não correspondem à realidade. FREIRE procurou saber as origens dos barulhos e das sombras para poder dominar seus medos. Conhecer a razão de ser das coisas é o primeiro passo para conhecê-las e dominá-las. FREIRE afirmou que *“o meu medo, contudo, não é maior do que eu. Começa [então] a aprender que, embora manifestação de vida, era preciso estabelecer limites a nosso medo. No fundo, experimentava as primeiras tentativas de educação de meu medo, sem o que não criamos a coragem”*. (FREIRE, 1994a, p. 47). Muitos anos depois de ouvir essas histórias, FREIRE percebeu que as mesmas produziram nele um compromisso de luta. Escreveu que:

É possível que algumas das histórias mal-assombradas que ouvi na meninice, mais as que ouvi em Jaboatão do que as que ouvi no Recife, não apenas de almas de cruéis feitores pagando por sua fereza, mas também de negros velhos abençoando os mansos e pacientes, tivessem operado em mim, sem que o soubesse, no sentido de minha compreensão da luta na história. Do direito e do dever de brigar que devem impor-se a si mesmos os oprimidos para a superação da opressão. (FREIRE, 1994a, p. 76-77).

FREIRE constatou uma tremenda ânsia de justiça nesses oprimidos mas que por incapacidade, por incompreensão, por desconhecimento, não conseguem executá-la. Por isso delegam o estabelecimento dessa justiça a um momento após essa vida. Ele compreendeu que esses oprimidos não conseguem buscar sua libertação porque não se sentem fortes para isso. É

preciso que alguém se coloque, em um primeiro momento, como elemento que desperte esses oprimidos para a reflexão crítica e, a partir dela, lutem pela transformação de suas realidades. Esse despertar, essa reflexão crítica vem devido ao processo dialógico que envolve as pessoas em busca de conhecerem-se e ao mundo que as cerca, para poder interferir no mesmo. O diálogo é dos princípios sobre o qual FREIRE elaborou sua proposta educativa.

II.1.2. A influência dos escritos de GRAMSCI revelados no pensamento de FREIRE

A proposta educativa de FREIRE tinha por objetivo a formação de um homem e/ou de uma mulher que atuasse, junto com outros homens e mulheres, pela transformação da sociedade na qual estavam inseridos. Na prática desses homens e mulheres deveriam existir princípios com os quais embasariam suas ações, princípios esses que seriam amadurecidos dialeticamente na relação diária com outros homens e mulheres. FREIRE considerava que, para a formação desses princípios e o amadurecimento dos mesmos, a Educação tinha um papel a desempenhar. As análises de FREIRE permitiram que ele constatasse que, embora a Educação pudesse ser instrumento para a formação desse “homem revolucionário”, ela, na forma como se apresentava, contribuía apenas para a sua alienação e domesticação.

Um outro pensador que também desenvolveu reflexões sobre a Educação foi GRAMSCI. Este pensador italiano, dentre outros objetos de sua análise, procurou compreender os aspectos políticos da Educação, tendo por base o pensamento marxista.

Para GRAMSCI, a política tinha dois sentidos: o amplo e o restrito. O primeiro refere-se às relações que se dão entre as pessoas que convivem dentro da “polis” (daí o termo política). Tem a ver com tudo aquilo que acontece com os indivíduos nas suas relações individuais e sociais, relações que devem ser identificadas com o termo “liberdade”: indivíduos livres participam com liberdade da vida de sua comunidade que também é livre. O termo liberdade nesse sentido amplo nos encaminha para o sentido de igualdade, ambos condição fundamental da existência humana.

O segundo sentido do termo política, o restrito, tem a ver com as práticas, as ações que se referem ao Estado e às suas instâncias, referindo-se também às relações que se estabelecem entre governantes e governados. Esse sentido nos remete à possibilidade, tão comprovada na História da Humanidade, de relações profundamente injustas entre governantes e governados, a tal ponto que o primeiro sentido proposto por GRAMSCI para o termo se corrompe, se degenera. O primeiro sentido é algo inato do ser humano. O segundo, se realiza nas relações entre os indivíduos, que são intermediadas pelo Estado. O primeiro é uma possibilidade imutável; no segundo, possibilidade mutável, podem acontecer relações injustas que, no entanto, podem ser modificadas pela ação do próprio homem: se há a injustiça, se há a “não – liberdade”, há também a possibilidade da justiça, da “sim – liberdade”.

Dentro do Estado, GRAMSCI distingue duas esferas: a da Sociedade Política e a da Sociedade Civil. Na Sociedade Política encontram-se os aparelhos através dos quais a classe dominante, que detém o poder do Estado, exerce o controle coercitivo de toda a Sociedade: é o sistema legal (Legislativo e Judiciário) e o sistema repressivo (Forças Armadas e Polícias). Na Sociedade Civil encontram-se as instituições responsáveis pela elaboração e divulgação da ideologia do Estado: igrejas, escolas, partidos políticos, meios de comunicação, etc. Como a classe dominante detém o poder do Estado, a ideologia que é divulgada por essas instituições

da Sociedade Civil é a sua. Busca-se através do convencimento, da persuasão, “ganhar” aliados para os projetos da classe dominante através de um consenso.

Dentro dessas instituições que Louis Althusser denominou de “Aparelhos Ideológicos de Estado”, está a escola. Segundo ALTHUSSER *“todos os Aparelhos Ideológicos do Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista”*. (1980, p. 62-63).

MAYO afirmou ainda que

Assim, instituições como escolas e outros estabelecimentos educacionais não são ‘neutras’; ao contrário, elas servem para cimentar a hegemonia existente e, portanto, estão ligadas intimamente aos interesses dos grupos sociais mais poderosos, especialmente a burguesia. [...] A educação é percebida como desempenhando um papel importante no cimentar a hegemonia existente. Ela é crucial para assegurar o consentimento para o modo de vida dominante, o qual apóia e é apoiado pelo modo de produção que prevalece. (2004, p. 38)

Com essas análises reforça-se a convicção de que a escola, tal como ela se apresenta, contribui apenas para a alienação e domesticação do homem da classe popular. É preciso que, na busca do cumprimento do sentido amplo do conceito de política de GRAMSCI, que é o da liberdade, na busca da vocação ontológica do Homem que, segundo FREIRE, é a sua Humanização, uma nova escola se apresente. Ainda com essas análises, reforça-se também a existência do componente político da Educação. Dentre as críticas que são feitas à proposta educativa de FREIRE, uma se refere à ênfase que dava a esse componente, a esse caráter político da Educação. FREIRE foi um dos educadores que mais se empenhou em divulgar, em clarificar, essa politicidade.

Embora não seja proposta deste trabalho um estudo aprofundado do pensamento de GRAMSCI, não há a possibilidade de se fazer uma análise do pensamento de qualquer educador a partir do século XX, como nos propomos neste trabalho em relação a FREIRE,

sem confrontá-lo com o de GRAMSCI. Esse intelectual italiano, dotado de uma profunda e lúcida inteligência, vivenciou acontecimentos que marcaram (e ainda marcam) a história da Humanidade: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, os movimentos operários na Europa, o sonho do Socialismo, a ascensão do fascismo na Itália, a depressão econômica de 1929, a inserção dos Estados Unidos como potência hegemônica após a Primeira Guerra, dentre outros.

GRAMSCI nasceu em 1891 na ilha da Sardenha, sul da Itália. Esta ilha possuía uma economia pobre, sustentada pela agricultura, com a população apresentando altos índices de analfabetismo e profundamente presa a credices e superstições. NOSELLA afirmou que:

[...] só é possível ‘sentir’ as razões da insistência de Gramsci sobre certos assuntos políticos, filosóficos e culturais quando percebemos o forte componente meridional (nordestino, diríamos em termos adaptados ao Brasil) desse intelectual italiano nascido e criado (por 20 anos) nessa ilha atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa e explorada que era a Sardenha. [...] Gramsci passou seus primeiros 20 anos de vida nesse ‘nordeste italiano’, sofrido. (1992, p.8-9)

A primeira semelhança entre GRAMSCI e FREIRE consiste nas regiões nas quais os dois pensadores nasceram. Como no Nordeste brasileiro, na ilha da Sardenha existia uma elite agrária dominante e exploradora que conduzia hegemonicamente o pensamento e as ações dos camponeses, a imensa maioria da população. GRAMSCI foi formado nesse contexto.

Sua família, como a de FREIRE, também era de classe média. Seu pai era funcionário público mas devido a problemas administrativos acabou sendo exonerado do cargo que ocupava, o que acarretou o agravamento da situação financeira de sua família. GRAMSCI cresceu vendo a intensa exploração que os camponeses sofriam, o que gerou nele uma grande revolta “[...] *contra os ricos*”. (NOSELLA, 1992, p.9)

GRAMSCI ganhou uma bolsa de estudos em Turim, cidade situada ao norte da Itália, região muito industrializada, o que lhe permitiu entrar em contato com a classe operária da região. Essa classe operária era muito ativa politicamente e foram várias as ocasiões em que GRAMSCI participou de movimentos de confronto com a classe burguesa da cidade. A agitação sindical era tão intensa que, pensava-se, em Turim seria desencadeada uma nova Revolução nos moldes da russa. GRAMSCI foi um militante político ativo, tendo sido um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI) e, com o advento do fascismo na Itália e pelo seu pensamento de esquerda, acabou preso em 1926. Embora o intuito das autoridades fosse o de silenciá-lo, o fato foi que, na prisão, sua produção intelectual se avolumou.

NOSELLA escreveu que “*sabíamos que para Gramsci a escola era importante*”. (1992, p. 126). A questão é saber qual escola era a que GRAMSCI queria. Mesmo sendo uma escola voltada para o trabalho, existem muitos elementos de aproximação entre a escola de GRAMSCI e a de FREIRE. Ainda segundo NOSELLA, a concepção educativa de GRAMSCI fundamenta-se na:

[...] idéia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a idéia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial [...]” (1992, p. 36)

Primeiro elemento de aproximação entre as duas escolas é o da educação partindo da realidade. Se há algo que FREIRE abominava era um conteúdo sem significação para o educando. Em todos os seus escritos sempre fez referência à reflexão sobre a realidade como condição para a passagem de uma consciência ingênua para uma crítica: realidade concreta, histórica, de exclusão, de preconceitos, de injustiças, a que são submetidos homens e

mulheres da classe popular. Não há como trabalhar por uma escola livre se não se refletir sobre as contradições existentes na sociedade de classes em que vivemos.

Um outro elemento de aproximação é o de educar para a liberdade. A educação para ser válida, tem que encaminhar o educando (e também o educador) para a liberdade. FREIRE afirmava sempre que “SER HUMANO” é a vocação do Homem. Esta se perdeu quando, na divisão da sociedade em classes, homens de uma determinada classe subjugaram outros homens de classe diferente da sua para a consecução de seus objetivos. FREIRE afirmou que “[...] *aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores*”. (FREIRE, 2002, p. 30). Ambos, oprimidos e opressores, perderam sua humanidade quando perderam sua liberdade: a educação para FREIRE, mas também para GRAMSCI é um processo de libertação construído pelo homem junto com outros homens.

Logo após ser preso pelo governo fascista, uma das primeiras providências que GRAMSCI adotou ao chegar à prisão da ilha de Ustica em dezembro de 1926 foi a organização de uma escola para os prisioneiros. Ela era “[...] *ao mesmo tempo, escola de alfabetização, elementar e média e até faculdade*” (NOSELLA, 1992, p. 70). Sobre essa escola de GRAMSCI, NOSELLA ainda escreveu que:

“Seu amor [de Gramsci] ao trabalho escolar, como forma de elevação intelectual e moral, é também algo que merece destaque. Outro aspecto importante é observar seu escrúpulo na distinção entre os aspectos técnico-formais da cultura letrada e a maturidade ético-intelectual dos alunos: alguns adultos podem até ser analfabetos, mas não necessariamente imaturos ou infantis humana e intelectualmente, por isso podem cursar o primeiro ano para a aprendizagem de certas habilidades formais e a faculdade para os estudos de história, filosofia, política, economia e geografia. (1992, p. 72).

Ele propôs que a escola não pode desconsiderar os saberes que os prisioneiros analfabetos ou semi-analfabetos traziam. NOSELLA afirma que “[...] *Gramsci defende um método que parte das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as*

coletivamente, de forma que o grupo todo se torne o educador de si mesmo [...] É a idéia, a ele tão clara, da escola como 'círculo de cultura' ”. (1992, p. 72). Esses elementos mencionados (saberes dos educandos, círculo de cultura) são características que FREIRE apresentou no seu trabalho pedagógico principalmente porque ambos (FREIRE e GRAMSCI) tinham plena confiança na capacidade da classe popular. Os contextos nos quais foram formados os levaram à convicção da igualdade ontológica do Homem. Eles revelam a visão que GRAMSCI tinha sobre a capacidade do Homem de ser sujeito de sua história. Seus saberes e suas opiniões são fundamentais e precisam ser consideradas no desenvolvimento de qualquer proposta educativa progressista. Podemos observar por essas propostas, que a educação válida para GRAMSCI não era uma educação qualquer: ela tinha um papel a desempenhar na transformação da sociedade. E para que isso acontecesse, um dos temas que precisariam ser trabalhados por essa educação especial, como afirmado por FREIRE, era o da politicidade da educação.

Semelhante a FREIRE, GRAMSCI se posicionou contrário ao pensamento marxista em relação ao determinismo histórico, ou seja, aquele pelo qual, inexoravelmente, a humanidade tinha passado pelo Modo de Produção Primitivo, pelo Feudal, pelo Mercantilista, estava no Capitalista e, ao sobrepujá-lo, chegaria ao Socialista. GRAMSCI também era contrário ao determinismo positivista que difundia uma política de reformas, as quais também acabariam conduzindo a Humanidade a um Progresso que beneficiaria a todos. GRAMSCI rejeitava essas duas visões sobre o futuro da humanidade. Para ele, todas as mudanças que fossem ocorrer só se realizariam pela ação do homem, pela sua interferência enquanto sujeito. Defende, então, o Protagonismo, ou seja, o Homem sendo o protagonista central, o agente central através do qual as mudanças podem ser efetuadas. Não haveria (e não haverá) mudanças segundo GRAMSCI (e também segundo FREIRE) que não sejam efetuadas pelo

Homem enquanto sujeito, enquanto agente de transformação, enquanto protagonista: aquele que as executa pelas próprias mãos.

GRAMSCI também entendia que a atividade cultural tinha uma importância muito grande nesse processo de transformação, papel que seria exercido, dentre outras instâncias, pela Educação. Esta deveria atuar de forma contra-hegemônica, ou seja, explicitar as relações de dominação, contradizê-las e lutar contra as mesmas.

II.1. 3 – Diálogo

Um dos princípios básicos da educação de FREIRE é o diálogo. Ele afirmou que, com seus *“[...] pais aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos”*.(FREIRE, 1980a, p. 13). Analisando seus escritos, constatamos que FREIRE considerava o diálogo como o pilar de sua proposta educativa, do qual partiam todos os outros elementos da mesma.

Segundo o educador, para existir o diálogo é necessária a certeza entre os dialogantes da inconclusão de ambos e da necessidade que têm um do outro no processo de humanização. FREIRE começou a aprender sobre diálogo na sua infância e adolescência e pode exercitar esse princípio de uma forma mais sistemática, amadurecendo-o, no trabalho realizado por ele no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco.

FREIRE considerava que esse trabalho foi de importância fundamental para a sua formação já que nele teve um encontro com a classe trabalhadora, agora como educador. Na medida em que vai conhecendo melhor o trabalho, constatou que:

Do ponto de vista dos interesses da classe dominante, que, num momento inteligente de sua liderança, teve a idéia de criar o SESI, como instituição patronal, seria fundamental que ele, de assistencial, virasse assistencialista. Isto implicaria que a tarefa pedagógica, acompanhando a prática assistencial, jamais se fizesse de forma problematizante. Nada, portanto, [...] deveria propor aos assistidos discussões capazes de desocultar verdades, de desvelar realidades, com que poderiam os assistidos ir tornando-se mais críticos com a compreensão dos fatos. (FREIRE, 1994a, p. 110).

Um dos objetivos do diálogo é o de analisar os fatos, a realidade da vida. Segundo FREIRE, essa análise não poderia ficar presa nela mesma: sem a ação que envolve o diálogo, este se tornaria apenas verbalismo, palavra oca, sem sentido. A ação de FREIRE no SESI nos ilustra essa reflexão tornando-se viva na ação.

FREIRE compreendeu que a proposta do SESI não era a de levar seus assistidos a pensarem, a analisarem criticamente suas realidades porque, ao fazê-lo, poderiam questionar as situações nas quais estavam envolvidos em suas casas, em suas comunidades, em seus locais de trabalho. Portanto, na perspectiva dos dirigentes do SESI, o trabalho deveria ser unicamente assistencialista. FREIRE compreendeu que as mudanças pelas quais começou a se engajar com mais radicalidade não podiam ser mudanças apenas nas práticas educativas, nas metodologias educacionais. A sua proposta educativa começava a sair do campo exclusivamente pedagógico, adentrando o campo político.

FREIRE começou a trabalhar se posicionando contra esse caráter assistencialista do SESI, utilizando-se do diálogo para questioná-lo, posicionando-se também, por conseguinte, contrário à prática antidialógica existente na instituição. Via-se esta antidialogicidade nas relações existentes entre a diretoria e os trabalhadores filiados, que impediam a participação dos mesmos na tomada de decisões relativas aos seus interesses. A dificuldade de se implantar uma relação democrática vem, segundo FREIRE, da inexperience brasileira em relação ao diálogo já que o mesmo só pode existir entre pessoas que se respeitem, que se considerem

iguais em seus direitos e deveres, fato que a formação da sociedade brasileira não desenvolveu. FREIRE tinha a certeza da necessidade de se implantar relações democráticas no SESI, se empenhando em consegui-las. Na busca de encaminhamentos democráticos, o que FREIRE propunha era dar voz ao homem e à mulher da classe popular no trabalho do SESI, levando-os a essa prática também na família, na escola, no trabalho, no sindicato, na comunidade. Ao praticar a sua proposta, FREIRE vai estabelecendo a sua teoria.

Quando FREIRE assumiu o cargo de Superintendente do SESI tentou, como havia procurado fazer enquanto diretor da Divisão de Educação e Cultura, democratizar sua administração. Uma das ações a que se propôs foi a de acabar com a gratuidade da assistência dentro do SESI. Essa entidade possuía, em cada núcleo, um clube de serviço denominado Clube Sesiano. Cada clube tinha uma diretoria eleita em pleito livre e constituía um espaço em que democraticamente os seus associados deveriam ter um mínimo de voz. O Departamento Regional definia as verbas que cada Clube recebia e essas verbas eram usadas em suas festas, comemorações, torneios. Esses Clubes, embora tivessem diretoria eleita dentre os trabalhadores, não tinham independência para arrecadar fundos para suas despesas e nem para definir outras atividades que não aquelas definidas pelo Departamento Regional. FREIRE propôs acabar com a gratuidade da assistência (acabar com o assistencialismo), propondo também a autonomia dos Clubes de tal forma que ele pudessem arrecadar verbas e administra-las através de critérios definidos por cada clube.

No primeiro momento essa proposta foi rejeitada por unanimidade já que tanto os trabalhadores quanto empresários colocaram-se frontalmente contrários a ela, mas através das discussões, dos debates, sem usar sua autoridade como superintendente, o fato é que:

Um ano e pouco depois, todos os Sesianos movimentavam suas verbas, ampliavam sua assistência, bancavam o almoço para os participantes de sua assembléia, a reunião entre eles e a Superintendência. Os clubes do interior assumiam as despesas de passagem e de uma noite no Recife de seus

representantes, todos eles melhoravam as suas relações com as assembléias gerais, a quem prestavam conta da arrecadação e dos gastos. Houve clubes que criaram modalidades de assistência aos desempregados. Forneciam, como empréstimo sem juros, oito feiras, cujo montante em dinheiro seria devolvido aos poucos a partir do momento em que o sócio voltasse a trabalhar. (FREIRE, 1994a, p. 137-138).

Na proposta de FREIRE, o diálogo é o início, a base do seu trabalho. Dialeticamente, ele o conduz fazendo com que as pessoas envolvidas no processo educativo sejam participantes e não meros espectadores. Juntos constroem. Juntos conduzem. Juntos tem sua visão desobstruída.

FREIRE participou de um concurso para a docência da Escola de Belas-Artes de Pernambuco, para o qual elaborou uma tese intitulada “Educação e atualidade brasileira”. Nela podemos observar algumas de suas reflexões sobre suas atividades no SESI, reflexões essas que seriam mais aprofundadas em seus primeiros livros escritos no exílio “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia do oprimido”. Afirmou que:

A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo de Pedagogia do oprimido, a passagem pelo SESI tramou algo de que a Pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: Educação e atualidade brasileira que, no fundo, desdobrando-se em Educação como prática da liberdade, anuncia a Pedagogia do oprimido. (FREIRE, 2003b, p.18-19).

Na perspectiva dialética, FREIRE propõe o diálogo enquanto tese e o antidiálogo, como antítese. E faz suas reflexões contrapondo um ao outro buscando alcançar uma síntese. Como GRAMSCI, FREIRE considera que a liberdade é o alvo a ser atingido pelo homem. Essa liberdade é alcançada quando todos os homens se tornarem o que a vocação ontológica afirma sobre os mesmos: são SERES HUMANOS. Portanto, não existe “liberdade” completa se todos os homens não forem “livres”, como não existe “humanidade” completa se todos os

homens não forem “humanos”: a busca da liberdade e da humanidade de Um, exige a busca da liberdade e da humanidade do Outro.

Vendo o trabalho assistencialista do SESI, FREIRE constatou que o mesmo não tinha por objetivo a libertação dos assistidos, mas sim o de conservá-los dependentes. E essa relação de dependência só poderia ser quebrada através do diálogo que desvelasse a mesma e os motivos pelas quais ela existia: esse diálogo, que explicita as realidades, é um diálogo crítico e analítico. O objetivo a ser alcançado é que esse homem dialogante “[...] *tenha uma posição cada vez mais conscientemente crítica [...] diante do seu contexto para nele poder interferir*”. (FREIRE, 2001a, p. 11). Tomando elementos cristãos, FREIRE analisa características que tem esse homem e essa mulher revolucionários.

Uma dessas características é a do amor. FREIRE foi alguém com uma consciência muito desperta para as situações de profunda injustiça que havia no mundo. Mas ele não apenas percebeu a injustiça mas comprometeu-se pessoalmente a lutar contra a mesma. Esse seu amor “[...] *é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico*”. (FREIRE, 2001a, p.80).

O amor leva a uma indignação contra tudo e contra todos que se colocam contrários ao sujeito amado, contra tudo e contra todos que fazem desse sujeito amado um objeto de manipulação, um brinquedo. Não há amor se não há inquietação; não há amor se não há ação; não há amor se não há compromisso radical “[...] *com a supressão da situação opressora*” (FREIRE, 2002, p. 80), dos homens. E o amor se manifesta em falar e em ouvir, em dialogar.

Uma outra característica do diálogo é a humildade. Não há diálogo verdadeiro se uma das partes envolvidas no mesmo considerar-se superior à outra; que só o seu saber é válido. Ao mesmo tempo a humildade requer a consciência do seu inacabamento e da necessidade do

outro (todos os outros) no processo de sua humanização. FREIRE afirmou que “*a auto suficiência é incompatível com o diálogo [...]*” (FREIRE, 2002, p.81).

Um outro elemento cristão que FREIRE utiliza-se para caracterizar o diálogo é a fé, “[...] *uma intensa fé nos homens*” (FREIRE, 2002, p. 81). Na capacidade que esse tem de criar, de recriar, de transformar, de agir com criatividade diante das situações, tanto as concretas quanto as abstratas. Na capacidade que esse homem tem de produzir com as próprias mãos, de lutar, de inquietar-se, de perguntar, de questionar, de enxergar as possibilidades. Mas essa fé é uma fé consciente, que sabe os limites que os homens têm, dos preconceitos que o marcaram em sua mente e que, muitas vezes, vão fazê-los resistentes às primeiras tentativas para sua conscientização; resistentes devido ao medo da responsabilidade que a liberdade a qual estão buscando, traz em si.

E finalmente, esse homem e essa mulher revolucionários são profundamente esperançosos. Por mais que as dificuldades sejam grandes, a luta árdua e constante, ele e ela não desistem porque sabem que é possível construir uma sociedade diferente, um homem e uma mulher justos, humanos, verdadeiros, corretos em sua relação pessoal e com o outro. FREIRE afirmou que “*a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca*”.(FREIRE, 2002, p. 82).

Esse diálogo que se apresenta com essas características (amor, fé, humildade, esperança) também, para ser válido, deve ser um diálogo crítico, revelador, descortinador das razões. Dialogar sem buscar o aprofundamento nas análises sobre a realidade que cerca os homens é puro matraquear, é permanecer estático diante das circunstâncias: o diálogo crítico é palavração, é palavra em ação.

Esse diálogo crítico efetuado entre pessoas que se respeitem, que se necessitam, é um diálogo entre diferentes. E nisso está a relevância da amorosidade no diálogo. Pessoas

diferentes, com conhecimentos diferentes, com culturas diferentes, com histórias de vida diferentes serem capazes de, mesmo enxergando suas diferenças, saberem-se mutuamente dependentes: necessitam um do outro no processo de sua humanização. O diálogo crítico entre diferentes é fundamental na luta contra os antagônicos, contra aqueles que se opõem, que resistem a abrir mão de sua possibilidade de oprimir.

Como resultado do diálogo crítico, surge um outro princípio a que nos propomos estudar neste trabalho: a conscientização.

II.I.4 – Conscientização

Não há como percorrer os escritos de FREIRE, ou mesmo aqueles que sobre ele foram produzidos, sem nos depararmos com esse vocabulário: conscientização. FREIRE afirmava “[...] *ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação*”. (FREIRE, 1980a, p. 25). Observamos nos escritos de FREIRE que, tendo por base as experiências que vivenciou na sua infância, o educador compreendeu que o homem vive relações injustas e que, na maioria das vezes, não. Emergindo dele, como afirma FREIRE, “*banha-se nele. Temporaliza-se.*” (FREIRE, 1994b, p.49). É capaz de, afastando-se de sua realidade, refletir sobre ela, agir sobre ela, alterá-la: só o homem consegue tal feito. O homem não apenas reage mas, e principalmente, age. O homem é capaz de produzir, de alterar as suas condições para atender as suas necessidades, as suas aspirações. O progresso da humanidade é uma demonstração clara da interferência do homem sobre o meio em que vive para produzir aquilo de que necessita para sua sobrevivência e para sua satisfação.

Embora essa busca seja uma constante ao longo dos séculos, os benefícios da mesma não atingem a todos os homens. A fome, a desigualdade social, a exploração, a miséria, são fatos que acontecem com milhões de seres humanos. FREIRE compreendeu que esse homem era um ser consciente de suas dificuldades mas muitas vezes, inconsciente da possibilidade de mudá-las. Aceita a sua realidade de injustiça, de sofrimento, sem questioná-la, sem perguntar suas causas, sem investigar seus “porquês”. Considera que tudo isso é assim porque “Deus quer” ou porque é um incapaz. FREIRE afirmou que esse comportamento ingênuo resultado de uma consciência não crítica precisa ser modificado.

Para FREIRE, essa consciência não crítica, por ele denominada “consciência intransitiva”, no momento em que escreveu sua tese para o concurso à Faculdade de Belas-Artes, vinha sendo modificada devido ao processo de industrialização que ocorria no Brasil principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Sobre essas mudanças que estavam ocorrendo em relação ao homem brasileiro, assim afirmou:

É bem verdade que a industrialização vem promovendo a sua transformação de espectador quase incomprometido em “participante” ingênuo, em grandes áreas da vida nacional. Mas o que é preciso é aumentar-lhe o grau de consciência dos problemas do seu tempo e de seu espaço. (FREIRE, 2001a, p.31).

Para alterar essa “consciência intransitiva” para “consciência transitiva ingênua”, FREIRE propõe inserir o homem brasileiro no processo democrático que ocorria no país através do diálogo, da análise reflexiva sobre os problemas do seu tempo, chegando ao que ele denominou “consciência transitivo crítica”. Para FREIRE, o estabelecimento de uma democracia, onde o homem tivesse participação ativa no processo de transformação de sua realidade através do diálogo com outros homens, era fundamental. Afirmou também que *“duas são as posições mais gerais que o homem brasileiro parece vir assumindo diante de sua contextura”*. (FREIRE, 2001a, p. 32). Sobre essas duas posições afirma que:

A primeira postura se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. [...] Suas preocupações se cingem mais ao que nele há de vital, biologicamente falando. [...] Sua consciência é intransitiva. A segunda posição se caracteriza, ao contrário, por preocupações acima de interesses meramente vegetativos. [...] Nestas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe. Sua consciência é, então, transitiva. (2001a, p. 32).

O termo “intransitivo” refere-se a um verbo que exprime estado ou ação que se limita ao sujeito, não passando para nenhum objeto, ou seja, a consciência intransitiva se restringe, se limita a si mesma: é uma consciência voltada para o individual. Contrapondo-se ao termo intransitivo, o “transitivo” refere-se a um verbo que exprime ação que passa ou transita do sujeito a um objeto direto ou indireto. É uma consciência que se expande para além de limites individualizados. Esta, em um primeiro estágio, é denominada por FREIRE de “consciência transitiva ingênua” que se caracteriza “[...] *pela simplicidade na interpretação dos problemas*” (FREIRE, 2001a, p.34), enquanto que a “consciência transitiva crítica” se caracteriza “[...] *pela profundidade na interpretação dos problemas.*” (FREIRE, 2001a, p.34).

Como afirmamos, a busca da conscientização é um objetivo constante na prática educativa de FREIRE, objetivo este que foi se formando através das experiências que viveu na sua infância e adolescência, ao compreender que o homem vive relações injustas. FREIRE atribui à educação um papel muito importante nesse processo de modificação de consciência. Afirmou que “*a mudança de uma consciência intransitiva para uma ingênua e desta para uma crítica se dará com um trabalho educativo com essa destinação*”. (FREIRE, 2001a, p. 37). E uma das características desse agir educativo deve ser:

[...] sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar, no homem brasileiro, um especial senso, que chamamos senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolve esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o

significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador. (FREIRE, 2001a, p. 20)

Refletindo sobre o contexto histórico do final da década de 1950 até meados da década de 1960, FREIRE percebeu claramente a grande possibilidade do surgimento de um novo homem brasileiro. Alguém que fosse colocado em uma posição na qual poderia, junto com outros homens, enxergar com clareza a realidade na qual estavam inseridos, tornando-se críticos. FREIRE apresentou o diálogo crítico como sendo uma ação no sentido de transformar as consciências de intransitiva a transitiva crítica, mediante um processo educativo especialmente designado para esse fim. Se o diálogo crítico rompe com essa amarra da consciência humana, conclui-se que a falta dele é responsável pela manutenção da consciência intransitiva: o mutismo, o silêncio, o não-diálogo, conservam o homem como objeto de dominação.

II.2- A Pedagogia Dialógica e a Educação Libertadora

Ao refletirmos sobre as situações concretas nas quais os princípios políticos e pedagógicos de FREIRE foram formados e amadurecidos e depois de estudarmos a sua prática em contextos tão díspares como o do Chile, de Guiné-Bissau e da cidade de São Paulo, nos deteremos agora a análise de como se dá a produção do conhecimento na visão de FREIRE e sua relação com a libertação do homem, tendo como base as reflexões sobre seus trabalhos, consubstanciados pelas idéias de GRAMSCI.

Não nos preocupamos em abarcar toda a sua produção teórica, mas sim em analisarmos aspectos que consideramos mais relevantes de sua pedagogia para entendermos

os resultados dos princípios que foram já estudados e para entendermos o resultado da aplicação prática dos mesmos buscando também entendimento sobre a eficácia da aplicação dos mesmos nos tempos neoliberais nos quais vivemos.

Não se pode esquecer que a proposta de FREIRE para a educação é de cunho eminentemente Humanista Cristão embora esse educador não tenha se restringido às categorias cristãs para elaborar sua pedagogia. É necessário que se entenda que o Cristianismo busca a libertação do homem muito embora tenha sido usado ao longo dos séculos como instrumento de opressão e de dominação. O educador não via impossibilidade de fundamentar sua pedagogia dialógica com categorias cristãs e categorias marxistas já que, em um dos seus diálogos que mantinha com pesquisadores e estudantes afirmou que compreendeu melhor os Evangelhos por conta das leituras que fez de MARX. Como marxista – gramsciano, FREIRE procurou compreender como se produziam às relações dentro da sociedade influenciadas pelo modo de produção vigente na mesma. Como cristão FREIRE buscou uma pedagogia que levasse o homem à libertação das amarras que esse modo produção estendia sobre ele.

A educação proposta por FREIRE parte do homem, das análises sobre o homem: quem é, como está, como deveria estar. Desvelando sua situação de opressão, conscientizando-se sobre ela, esse homem poderia se inserir junto com outros homens, no processo de sua libertação. Ou seja, existe uma relação entre o conhecimento e a libertação. Em função dessas questões, FREIRE tem como sua preocupação constante:

[...] descobrir como os seres humanos, em particular as camadas populares, apropriam-se do conhecimento; como o produzem; qual é o valor do mesmo para a formação da consciência crítica; de que modo ele pode ajudar no processo de organização do povo e na transformação da realidade. (DAMKE, 1995, p. 22).

Dialeticamente, conhecimento e libertação contrapõem-se a não-conhecimento e dominação. FREIRE procurou, ao conhecer essas contradições, elaborar uma pedagogia que inserisse o homem da classe popular em uma participação efetiva e responsável na busca de sua libertação: esse homem enquanto sujeito, enquanto alguém que agisse pelas próprias mãos.

Quando a ação educativa de FREIRE começou a expandir-se para além da zona paroquial da Casa Amarela, bairro do Recife no qual o educador realizou sua primeira intervenção educativa, a sociedade brasileira, sob a influência da história do próprio país e também da externa a ela, vivia um momento muito singular.

Havia uma efervescência democrática, um desejo crescente de participação da classe popular na construção de um novo Brasil, marcando sua presença nos movimentos sociais, nas campanhas, nas passeatas, nos comícios, nos debates, nos confrontos, nos posicionamentos: a Cultura do Silêncio na qual o Brasil foi formado desde sua colonização estava sendo rompida. Essa efervescência fazia estremecer as bases sobre as quais a estrutura social, política, educacional e econômica do país estava assente.

FREIRE observou que ao mesmo tempo em que esse estremecimento estava acontecendo, o povo brasileiro não tinha uma percepção consciente de sua atuação sendo, por isso mesmo, objeto nas mãos de políticos inescrupulosos, muitos deles populistas: usavam o povo para atender aos seus anseios pessoais, falavam muitas vezes em nome desse próprio povo, mas as decisões que precisavam ser tomadas acabavam acontecendo nos gabinetes, sem nenhuma participação popular.

FREIRE percebeu claramente o que por ele foi denominado de “[...] *antinomia fundamental* – ‘*inexperiência democrática*’ – ‘*emersão do povo na vida nacional*’” (FREIRE, 2001a, p.45) vivida pelo país na década de 1950 até meados da década de 1960 e propõe a sua

pedagogia com base nas suas reflexões sobre essa antinomia: a superação dessa contradição é a marca da Pedagogia Dialógica de FREIRE.

O primeiro elemento dessa contradição é o da “inexperiência democrática” do povo brasileiro. FREIRE atribuiu essa inexperiência ao fato de que a colonização brasileira foi uma atividade comercial, não tendo Portugal, como um país limitado que era tanto no campo econômico, quanto no político e social, o interesse em desenvolver nas terras brasileiras uma nação onde as pessoas que aqui residissem tivessem outros interesses que não o da exploração das potencialidades do país. Os colonos vinham, resolviam seus problemas econômicos e retornavam para Portugal.

A efetivação dessa exploração comercial deu-se quando Portugal resolveu implantar em terras brasileiras o sistema de capitanias, recurso do qual já havia se utilizado para a colonização de outras terras. Num país de imensa extensão territorial como o Brasil, essa divisão acabou contribuindo para o surgimento de “feudos” onde os donatários das capitanias, chamados de governadores ou capitães, exerciam poder quase absoluto. Sobre isso, FREIRE afirmou “[...] *que o ‘poder do senhor’ se alargava ‘das terras às gentes também’* ” (FREIRE, 1994b, p. 74-75) o que não permitiu o desenvolvimento de uma participação democrática e responsável na construção dos destinos da nação brasileira. Citando um discurso do Marquês de Montalvão, vice-rei do Brasil, FREIRE escreveu que:

[...] o pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala: muitas vezes se quis queixar justamente, muitas vezes quis pedir os remédios de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência: e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem devera remediar, chegaram também às vozes do poder e venceram os clamores da razão. (FREIRE, 1994b, p.74-75)

Uma colonização marcada pelo interesse comercial, um sistema educacional que privilegiava a elite, são fatores que contribuíram para que fosse solidificado nas mentes do povo brasileiro o pensamento de que a classe popular não tem condição de opinar, de

contribuir para os destinos da nação: a escolha dos caminhos deveria ser feita por homens e mulheres, especialmente preparados e competentes para tal fim.

Contatamos que esta desconsideração pela classe popular se revela também nos trabalhos de FREIRE realizados no Chile e em Guiné-Bissau. No país sul-americano, colonizado por espanhóis, também havia o mesmo pensamento. Embora o contexto no qual FREIRE atuou por ocasião de seu exílio no Chile fosse também o de momento de busca da classe popular de se inserir como participante na escolha dos caminhos que a nação chilena desejaria participar, o fato era que a sua colonização também fez surgir uma elite preconceituosa e profundamente discriminatória. Da mesma forma, quando FREIRE começou a trabalhar em Guiné-Bissau, esta nação africana acabava de sair de vários séculos de domínio colonial através de uma luta armada que arrasou ainda mais o país.

Nesses contextos desvela-se que a classe popular era vítima de preconceitos, de discriminações, de políticas de exclusão, de violência real e simbólica, de exploração por uma elite que se manifestava, em um primeiro momento, na figura do colonizador e, posteriormente, na figura de colonizados que assumiram o papel de opressores.

A educação proposta por FREIRE levaria o educando a uma postura curiosamente epistemológica, em processo constante de busca do conhecimento, de desvelamento das razões de ser dos fatos. Esse educando seria alguém que ativamente participaria da construção desse conhecimento ao mesmo tempo em que ia se inserindo criticamente nos problemas da sua vida, discutindo-os, analisando-os, buscando entendimento sobre os mesmos. Essa educação contribuiria para a formação no educando da necessidade de sua participação responsável frente às questões da sociedade, característica esta fundamental da democracia. O homem da classe popular brasileira foi formado sem essa característica de responsabilidade

social, levando-o a estar sempre relegando a outra pessoa, e não a si mesmo, a busca das soluções para os problemas da sociedade brasileira.

A postura acomodada do homem brasileiro e mesmo a postura ingênua que pautava a participação deste homem na construção de um novo Brasil, deveriam ser, segundo FREIRE, refutadas por uma educação voltada para a formação crítica das consciências. A visão dessa educação, elaborada com profunda convicção na potencialidade do homem, tem como base um homem concreto, histórico, multicultural, com uma vocação inata de ser sujeito. Mesmo em um tempo pós-moderno, neoliberal, que afirma que a certeza mais sólida é a de não termos certezas — *“uma das exigências da pós-modernidade progressista é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas”* (FREIRE, 1994b, p. 19) — FREIRE assume radicalmente uma postura em favor do homem da classe popular no sentido de trabalhar com ele para a sua humanização. Afirmou que:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.[...] Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. (FREIRE, 1983, p. 27).

Para FREIRE, o núcleo, o alvo, o centro da Educação era o homem. *“A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado”* (FREIRE, 1983: p. 27-28). É isso que o motiva a educar-se. FREIRE escreveu que não haveria educação se o homem fosse um ser acabado: *“o homem pergunta-se: quem sou eu? de onde venho? onde posso estar? [...] pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”*. (FREIRE, 1983, p. 27). A Educação é viável e necessária porque há a possibilidade da mudança, da busca do

“acabamento”. Se “[...] *a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduzir-se nelas, de maneira crítica*” (FREIRE, 1983, p.61), conclui-se que a Educação de que o homem precisa é aquela que o leve a uma “constante busca” dessa vocação de ser sujeito, de alterar as suas “condições espaço temporais” injustas.

FREIRE propõe uma pedagogia onde o Homem tece a sua história pelas próprias mãos, junto com outros homens. Seus escritos revelam, como uma das características que mais se destacam, que ele vivia o que ensinava, afinal “*o que se espera de quem ensina, falando ou escrevendo, em última análise, testemunhando, é que seja rigorosamente coerente, que não se perca na distância enorme entre o que faz e o que diz*”. (FREIRE, 1994a, p.17).

FREIRE anunciava que um educador deveria ensinar mais que um conteúdo de uma disciplina. Ele deveria ter um compromisso que fosse além dessa simples transmissão de conteúdos. Deveria ser alguém que fosse capaz de ler o mundo, levando o educando a fazê-lo também. Ao desenvolverem essa capacidade, educador e educando, juntos, começariam a construir uma nova realidade social. Segundo FREIRE, muitas pessoas tiveram um entendimento equivocado sobre seu trabalho. Muitos o tinham visto “[...] *como um especialista nas técnicas e métodos para tornar possível um modo muito mais fácil para que analfabetos aprendam a ler e a escrever. [...] A verdadeira questão, contudo, não é esta*”. (FREIRE, 2001b, p. 56). Para FREIRE alfabetizar era muito mais do que saber ler e escrever palavras. Escreveu que

meu interesse inicial residia no processo de ler e escrever palavras. Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo [...] Ou seja, linguagem — e isto é uma questão lingüística — não pode ser entendida sem uma compreensão crítica da presença de seres humanos no mundo. (FREIRE, 2001b, p. 56).

O núcleo da Educação para FREIRE era o Homem e ela deveria ter como uma de suas metas a formação de um homem que fosse capaz de compreender a sua realidade e lutar pela sua transformação. Esse homem seria a figura central da qual parte todo o encaminhamento da sua proposta de intervenção educativa e para quem se direcionam todos os resultados da mesma. Observamos que, para ele, todas as questões de ensino são consideradas de importância fundamental, mas se colocam a serviço desse homem. FREIRE não entendia um processo educativo sem que o mesmo fosse feito com, pelo e para o homem.

Ao analisar seus escritos observamos que sua proposta de uma educação transformadora (progressista) na qual se situa a educação de jovens e adultos priorizam dois eixos básicos: o homem e a sociedade. O homem sobre o qual FREIRE reflete não é um homem etéreo, abstrato, mas alguém real, concreto, que *está* no mundo. Mas não apenas está no mundo, mas também *com* o mundo se identifica e nele estabelece suas relações, produzindo cultura. A esse respeito afirma que:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva[...]. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1994b, p. 47).

Buscando compreender esse homem real, encontro um nordestino que nasceu no Recife, no início da terceira década do século XX. Seu pai faleceu quando ainda era adolescente e, devido à grande dificuldade de sua mãe em criar a si e a seus irmãos, chegou a passar fome. Cresceu vendo os efeitos que as secas traziam àquela região, vendo as relações de intensa exploração que a elite nordestina exercia sobre o povo. Podemos afirmar, então, que a formação de FREIRE aconteceu em um contexto conturbado, mas que o possibilitou

enxergar e ter clareza com relação ao projeto de educação que, mais tarde em sua vida, elaboraria. Sobre essa miséria e suas convicções, afirma,

Mas há outra coisa que me chocou, ou pelo menos me iluminou os choques que eu tivera no Nordeste. Não é preciso ir à Bolívia para ver a miséria, no Nordeste tem até demais [...]. E me fez repensar a nossa miséria e **ver que uma solução só poderia estar numa transformação radical da sociedade capitalista.**[grifo nosso] (FREIRE, 1987, p. 74).

O trabalho com as classes populares, sua identificação com os desgarrados deste mundo, possibilitou, dentre outras coisas, o

[...] amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários, como educador. Coordenávamos, naquele Movimento [de Cultura Popular do Recife], o ‘Projeto de Educação de Adultos’, através do qual lançáramos duas instituições básicas de educação e cultura popular: o ‘Círculo de Cultura’ e o ‘Centro de Cultura’. Na primeira, instituíramos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesmo, decorrente do esclarecimento das situações. (FREIRE, 1994b, p. 110-111).

Claro se torna, por essas palavras, que FREIRE centra o seu pensamento no homem, buscando clarificar as suas relações, para então propor um projeto de educação, não um projeto de educação qualquer, mas um que levasse à “transformação radical da sociedade capitalista”. A pedagogia de FREIRE parte, então, de uma análise do homem e o papel que este desempenha na sociedade, sendo que este é o segundo eixo sobre o qual a pedagogia freireana é embasada. A sociedade na qual Freire foi formado era uma sociedade estratificada. Afirmou que:

As sociedades latino-americanas apresentam-se como sociedades fechadas, desde o tempo da conquista por espanhóis e portugueses [...] caracterizam-se por uma estrutura social hierárquica e rígida; [...] por um sistema precário e seletivo de educação, no qual as escolas são um instrumento para manter o “status quo”; por altas percentagens de analfabetismo[...] (FREIRE, 1980a, p. 66-67).

Devido a essa sua experiência de vida e sua clareza política aliada à capacidade que teve de enxergar o que estava oculto à maioria da população, pelo fato de ter se identificado com essa população marginalizada, FREIRE propõe uma pedagogia que deveria ser construída com o oprimido e não para ele, partindo do desvelamento da situação na qual ele (o oprimido) vivia. FREIRE escrevendo sobre o seu projeto educativo, afirma que o mesmo

[...] foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira.[...] Este esforço não nasceu, por isso, mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. [...] Todo o empenho do Autor [de Freire] se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. (FREIRE, 1994b, p. 43-44).

Constatamos que o projeto de educação de FREIRE começa na História, caminha com a História, reflete sobre ela, age sobre ela, retorna à mesma, dialeticamente. Se na História está a causa do “analfabetismo” de tantos, da exclusão de tantos, do *ser-menos* de tantos, é nesse eixo reflexão-ação-reflexão sobre a História que está o elemento chave para entendermos a elaboração do projeto pedagógico de FREIRE. Tendo como base esse pensar sobre a história, FREIRE apresenta seus conceitos sempre de uma forma dialética.

Um deles é o da desumanização e humanização. Afirmou que a *“humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades do homem como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”*. (FREIRE, 1994b,

p.30). FREIRE considerava que a desumanização era a negação da vocação ontológica do homem que era SER HUMANO. Esta é a verdadeira vocação do homem e como esse SER HUMANO é um processo construído no andar da História, a Humanização do Homem deveria ser o resultado do caminhar constante desse homem.

FREIRE constatou que esse processo de humanização estava interrompido como “[...] *resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos*” (FREIRE, 1994b, p. 31). Esse SER MENOS se manifesta tanto naquelas pessoas que são violentadas nos seus direitos, os denominados por FREIRE como “oprimidos” mas também naqueles que são os causadores dessa violência, os “opressores”. Ambos, opressores e oprimidos estão prisioneiros dessa injustiça. E, segundo FREIRE, “[...] *aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos*”. (FREIRE, 1994b, p. 31).

A metodologia de FREIRE é centrada na relação dialógica entre o educador e o educando, tendo como objeto de reflexão o mundo a ser conhecido. Nesse sentido, o educador tem um papel de extremo significado. Para ele:

“Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade [...] haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo”. (FREIRE, 1994b, p. 93-94).

Podemos concluir que o papel fundamental do educador é o de levar os educandos ao desenvolvimento de uma consciência crítica, que permita aos mesmos um posicionamento racional diante de sua situação, resistindo à emocionalidade que muitas vezes a tomada de consciência pode levá-lo. É fundamental, portanto, que o educador saiba conduzir seu grupo

na prática do diálogo, porque somente com essa construção pelo grupo, a busca da libertação da opressão em que vivem, se resultará eficaz: o conhecimento crítico leva à conscientização e esta a um engajamento na luta pela libertação.

FREIRE apresenta dentro de sua proposta metodológica, o uso do diálogo iniciando com os “temas geradores”. Para a escolha desses temas, ele define um conceito denominado “uma unidade epocal” que é uma unidade de tempo na qual o homem histórico está inserido, estabelecendo que os temas a serem discutidos pertençam à mesma. Essa unidade epocal:

[...] se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas dessas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 1991, p.109)

Portanto, FREIRE define a escolha desses “temas geradores” dentro da história dos educandos, da realidade concreta na qual estão inseridos, do momento em que o educando vive. Esses temas são considerados geradores porque “[...] *qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas*”. (FREIRE, 1981, p. 110). Esses temas estão no homem e nas suas relações com o mundo e o seu levantamento se constitui no ponto de partida do processo educativo, que acontecerá pelo diálogo.

O primeiro passo para a prática do diálogo é o estabelecimento com o grupo que se vai trabalhar de uma relação de simpatia e confiança. Através desse diálogo entre iguais é levantada uma série de informações sobre a vida na área onde os educandos residem, informações essas que levavam à definição dos temas geradores.

Essa estratégia é fundamental para o início da percepção da realidade que cerca o educando, levando-o a uma “codificação ao vivo”. Esta consiste no estabelecimento de códigos das palavras ditas geradoras que dizem respeito ao mundo, à realidade do educando. A decodificação dessa codificação ao vivo é feita pelos educadores. FREIRE afirmou que esse processo se dá

[...] seja pela observação dos fatos, seja pela conversa informal com os habitantes da área, [que] irão registrando em seus cadernos de notas [...] as coisas aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. [...] Esta decodificação ao vivo implica, necessariamente, em que os investigadores, em sua fase, surpreendam a área em momentos distintos. É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes [...] é indispensável que a visitem nas horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido – mulher, pais – filhos. (FREIRE, 1991, p. 123-124)

Podemos perceber que, mesmo tendo uma metodologia já estabelecida, FREIRE define o seu conteúdo partindo da realidade concreta dos educandos, tendo os mesmos uma participação ativa na elaboração deste conteúdo. Ao mesmo tempo observa-se a importância que o educador tem no levantamento desses temas e palavras geradoras. A inserção do educador na vida dos educandos vai fazer com que, além dele estabelecer uma relação de amizade, companheirismo e confiança, também consiga enxergar claramente a situação de opressão que daquele com os quais irá trabalhar.

De posse desses temas e das palavras geradoras e com a experiência de uma vivência junto aos educandos, o processo pedagógico se inicia quando os educadores chegam à apreensão das contradições que os educandos vivem. Partindo dessas contradições, serão

elaboradas “[...] as codificações (pintadas ou fotografadas e, em certos casos, preferencialmente fotografadas) [que] são o objeto que [...] se dá à sua análise crítica” (FREIRE, 1981, p. 127).

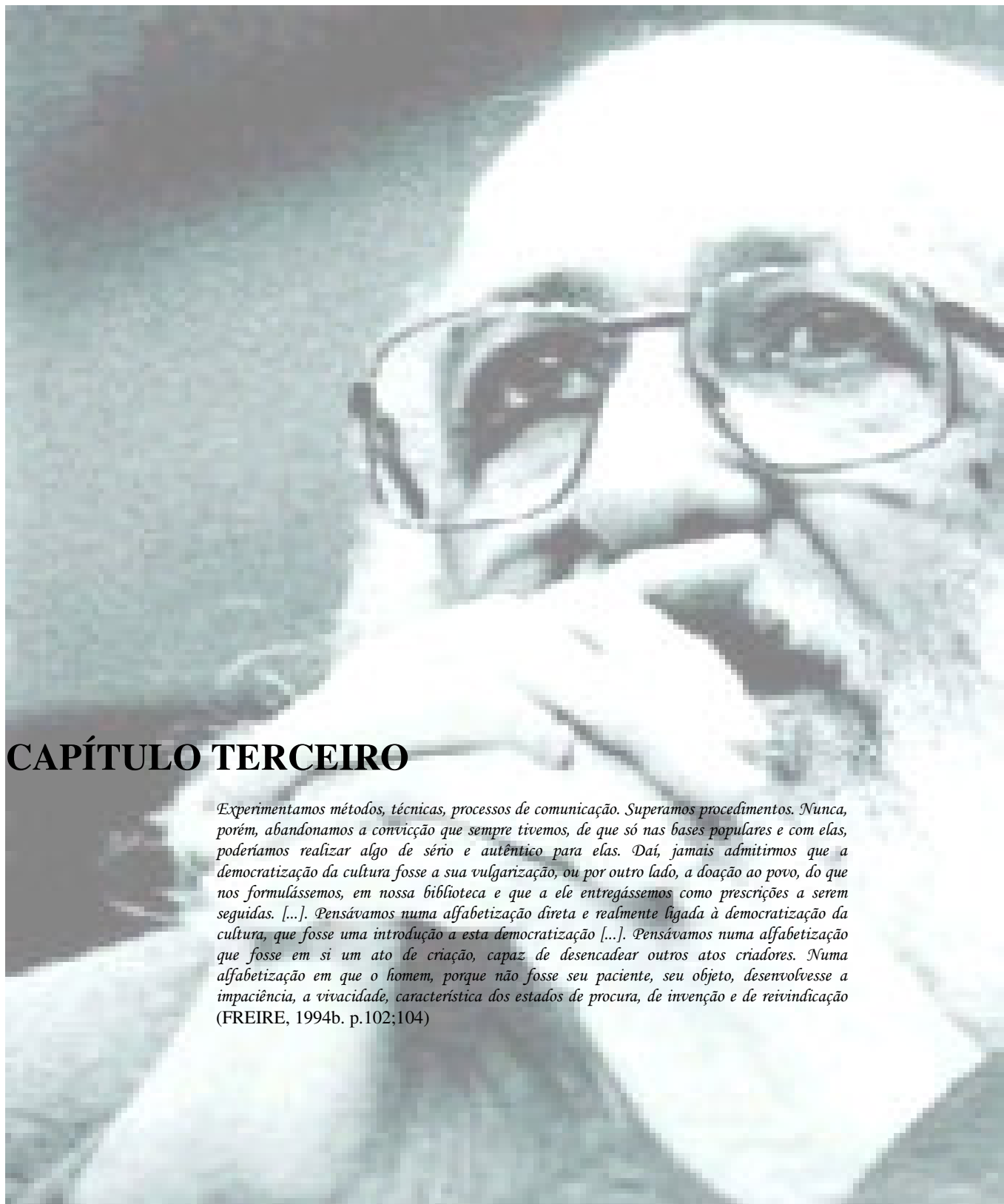
Essas codificações devem obedecer alguns critérios: representar situações nas quais os indivíduos devem se enxergar, mas não devem ser nem muito explícitas nem muito enigmáticas. Não pode ser muito explícita para não ser banalizada uma vez que dificulta a construção do início de uma consciência crítica, consciência esta constituída em um processo gradativo; mas também não podem ser muito enigmática porque em um primeiro momento, a capacidade de reflexão dos educandos é pequena.

O levantamento desses temas geradores dos quais são definidas as palavras geradoras, temas esses que propiciam o estabelecimento do diálogo que leva ao despertar de uma consciência crítica, palavras essas que levam à alfabetização, tudo isso retirado da história do educando, permite-nos concluir que o conteúdo utilizado no método de Paulo Freire é específico para cada realidade à qual vai ser ministrado. Uma comunidade situada no Nordeste brasileiro embora siga a metodologia freireana da mesma forma que uma comunidade situada na periferia de uma grande cidade, tem o conteúdo a ser trabalho diferente um do outro porque suas realidades são diferentes. Portanto não existe condição, dentro da pedagogia de Paulo Freire, de se ter uma cartilha nacional para a alfabetização.

Após os debates sobre os temas geradores para clarear as situações de injustiça e opressão, o educador apresenta, para visualização, a palavra geradora acompanhada do objeto que lhe dá nome. Em seguida, a apresenta sem o objeto que a nomeia e logo, a mesma dividida nas sílabas que a compõe. Dessas sílabas decompostas, apresenta-se para visualização as famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo. Após esses procedimentos, começa-se então, com muita facilidade, a criar palavras com as combinações

fonêmicas que são feitas. Observa-se que esse é um processo simples de uma alfabetização inicial, mas que o educando, ao se sentir sujeito (ativo participante) no mesmo, irá ter um grau de compromisso muito maior por ter seu aprendizado realizado de uma forma mais intensa e significativa para ele.

Após essas constatações, no próximo capítulo apresentaremos o legado que FREIRE deixou para a Educação de Jovens e Adultos. Estaremos analisando a influência que o pensamento existencialista e o materialismo histórico exerceram sobre suas crenças e princípios, buscando também confirmar a contemporaneidade de seus escritos tanto no campo político como no pedagógico para a educação que desejamos que aconteça no século XXI.



CAPÍTULO TERCEIRO

Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que nos formulássemos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas. [...]. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização [...]. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e de reivindicação (FREIRE, 1994b. p.102;104)

CAPÍTULO III

O LEGADO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONTEMPORANEIDADE DE FREIRE

No capítulo que agora iniciamos, pontuaremos o legado de FREIRE para a educação de jovens e adultos enfatizando a contemporaneidade de seus princípios para a educação do século XXI. Iniciaremos analisando dois trabalhos desenvolvidos antes do Golpe Militar de 1964: o Movimento de Cultura Popular no Recife, e a Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte. A seguir, iremos situar o pensamento de FREIRE em relação a duas correntes filosóficas que embasaram sua pedagogia que são o existencialismo e o materialismo histórico para então, reafirmarmos nossa crença na viabilidade e na necessidade da adoção de seus princípios para construir uma pedagogia que dê conta dos desafios que se apresentam para a educação do século XXI.

III.1 – O LEGADO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os princípios políticos e pedagógicos que fundamentam a pedagogia libertadora de FREIRE podem ser observados em duas atividades que foram desenvolvidas antes do Golpe Militar de 1964: o Movimento de Cultura Popular no Recife e a alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte.

O Movimento de Cultura Popular (MCP), instituído no Recife durante a administração municipal de Miguel Arraes (1595 – 1962), foi um movimento criado com o objetivo de valorizar a cultura popular no processo de formação educativa dos participantes desse movimento, além de contribuir para a formação política dos mesmos, tendo como objetivo também, o de inseri-los critica e ativamente na transformação de suas realidades sociais.

FREIRE foi convidado para entrar no Movimento após ter trabalhado por quase dez anos no SESI, já com uma visão amadurecida sobre as tremendas injustiças existentes na sociedade brasileira e sobre a ausência de qualquer iniciativa da classe dominante em reverter aquela situação. Pela sua experiência no SESI, FREIRE constatou que as ações que aconteciam em “favor” dos assistidos naquela instituição tinham como objetivo apenas a sua acomodação evitando que os mesmos pudessem reivindicar, com mais ênfase, seus direitos não atendidos. Segundo FREIRE, as pessoas que se ligariam ao MCP deveriam “[...] *sonhar com a transformação da sociedade brasileira e por esse sonho lutar. Não era possível ficar no MCP sem apostar na utopia. Não na utopia entendida como algo inconcretizável, mas na utopia como sonho possível*”. (FREIRE, 1994a, p. 142).

Essa é uma das características que mais se destacam na pedagogia de FREIRE: a sua crença, a sua convicção de que a sociedade pode ser mudada. E que essa mudança não é

resultado de algo que inexoravelmente irá acontecer no futuro, mas produto da mão, da ação do homem, junto com outros homens, sobre suas realidades concretas. Segundo suas palavras “o futuro não é algo dado, mas o que fazemos com e do presente”. (FREIRE, 1994, p.143). Essa sua afirmação nos remete à possibilidade que o homem tem de lutar pelas mudanças nas suas condições de vida. Não apenas possibilidade de mudanças mas também responsabilidade sobre elas. O homem tem que despertar-se para o seu papel enquanto protagonista na transformação da sociedade na qual está inserido. FREIRE foi responsável, no MCP, pelo Projeto de Educação de Adultos criando, para sua execução, os Centro de Cultura e os Círculos de Cultura. Os Centros de Cultura eram espaços onde poderiam existir Círculos de Cultura, bibliotecas, atividades culturais, teatrais, esportivas.

Os Círculos de Cultura eram locais nos quais buscavam realizar, por meio do diálogo, a conscientização dos seus participantes que podiam refletir sobre seus problemas e condições de vida, buscando elucidação sobre as mesmas, acabando por engajarem-se na luta por resolvê-los. Poderiam acontecer em locais pré-estabelecidos (salões de igrejas, escolas, associações de moradores) e em espaços itinerantes, como o do Projeto de Teatro Popular. Esse projeto consistia de apresentações teatrais desenvolvidas em circos montados em terrenos da cidade do Recife, sendo que, após a apresentação teatral, os presentes eram convidados para continuar no circo e discutirem com educadores os seus problemas (do bairro, das famílias, da cidade, dos locais de trabalho, etc.).

Os educadores que atuavam nesses Círculos de Cultura, geralmente voluntários universitários, recebiam uma formação inicial sobre a proposta de ação desses círculos (formação essa jamais considerada acabada) e passavam a atuar na implementação dos mesmos. Normalmente a criação de um círculo já estava definida através de um convênio entre a prefeitura e alguma instituição, cabendo a esse educador a implementação inicial do

mesmo e a sua condução. Ele se dirigia até aquele determinado local, divulgando e convidando as pessoas para participarem desse trabalho educativo.

Reunindo os interessados, os educadores discutiam com eles os temas a serem debatidos nas reuniões, temas referentes às suas necessidades e realidades. Em seguida, levavam esses temas até a coordenação geral para que fossem organizados em forma de um programa: selecionavam quais deveriam ser trabalhados, quantas reuniões seriam necessárias para abordá-los, quais os materiais necessários para as aulas. Elaboravam esses materiais em cartazes, flanelógrafos, slides e começavam a trabalhar dialogicamente, os temas escolhidos. FREIRE afirmou que:

Foram exatamente a eficácia deste trabalho, o interesse por ele demonstrado, a vivacidade nas discussões, a curiosidade crítica e a capacidade que os grupos populares revelavam de conhecer que me fizeram pensar na hipótese de elaborar algo parecido com vistas à alfabetização de adultos. (FREIRE, 1994a, p. 156).

O tempo de aprendizagem no SESI levou FREIRE a adotar alguns pressupostos que formam confirmados pela sua prática e pelas diversas leituras que sempre fazia, pressupostos esses que adotou em seu trabalho de alfabetização de adultos. Um deles, é a existência, em toda a prática educativa, de homens e mulheres, seres concretos, históricos, educadores e educandos, ambos com suas especificidades mas que necessitam um do outro no processo de sua formação humana. Um outro pressuposto refere-se ao conteúdo elaborado pelo homem na sua história, cultura produzida pela mão humana, que precisa ser objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido pelo educando. Esse “objeto de conhecimento” deve ser “ad-mirado” por ambos, investigados por ambos, apreendidos por ambos.

FREIRE também concluiu que é impossível que a educação não se dirija a um determinado fim (outro pressuposto: a diretividade da educação), a um determinado objetivo.

No caso de sua proposta educativa, esse objetivo referia-se à transformação da sociedade humana. Ao ter o seu entendimento clarificado pelo trabalho no SESI, FREIRE constatou que essa diretividade relacionava-se com o caráter político da educação (outro pressuposto), o uso da mesma para a manutenção (ou não) das relações de dominação existentes na sociedade. E, finalmente, ainda como resultado de seu trabalho à frente do SESI, mais um pressuposto se configura: refere-se ao respeito que se deve ter ao saber do educando, à sua cultura, à sua fala, às experiências com as quais chega à escola. Os debates que aconteceram tiveram resultados surpreendentes. Tanto que, em vista dos mesmos, nas palavras de FREIRE,

Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira. (FREIRE, 1994b, p.111).

A primeira experiência sistemática do chamado Método Paulo Freire aconteceu no Centro de Cultura Dona Olegarinha, localizado no Poço da Panela, em Recife, no ano de 1961, *“fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e sub-proletárias, urbanas e rurais”*. (GOES, 1980, p.50).

A mudança mais significativa não foi no domínio da leitura e da escrita mas sim na postura do educando frente às situações da sua vida. As pessoas começavam a se conscientizar de que a ação de suas mãos produzia uma cultura, um saber válidos (embora não considerado dessa forma pela classe dominante) e que, se produziam cultura com as suas mãos, se eram sujeitos dessa produção, também poderiam se tornar sujeitos de sua própria vida. FROMM conversando com FREIRE sobre sua proposta educativa assim afirmou:

[...] é exatamente nisto que deve repousar o perigo da proposta, do ponto de vista do poder. Trabalhar com as classes populares a possibilidade de reconhecer a razão de ser da posição em que elas se encontram, o nível de exploração em que se acham, isso certamente ameaça as classes dominantes. E [Fromm] disse que eu tinha razão, que era óbvio que não se podia esperar que as classes dominantes pudessem endossar um tipo de pedagogia dessa ordem, (FREIRE, 1987, p. 121).

O Movimento de Cultura Popular apoiado por organizações de esquerda como a União Nacional de Estudantes e grupos ligados à Igreja Católica, sofreu uma série de ataques da direita devido à crescente participação popular. E com a eleição de Miguel Arraes ao cargo de governador do estado de Pernambuco, o projeto do MCP, até então restrito à cidade de Pernambuco, expandiu-se pelo estado chamando a atenção do país, tanto de forças progressistas como reacionárias: a classe popular se fazia cada vez mais presente, participativa e questionadora. No Rio Grande do Norte surgiu o projeto da prefeitura de Natal denominado “De pé no chão também se aprende a ler”, com as mesmas propostas do Movimento de Cultura Popular do Recife. E o trabalho de FREIRE, antes restrito ao estado de Pernambuco, saltou as fronteiras do estado e foi implantado também em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Segundo FREIRE, “*Angicos foi um ensaio progressista*” (FREIRE, 1994a, p. 179). Esse trabalho surgiu devido a um convênio firmado entre o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Pernambuco e o governo do estado do Rio Grande do Norte. O conhecimento sobre a proposta de alfabetização de adultos de FREIRE já estava se difundindo além das fronteiras do seu estado desde que o educador apresentou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro em 1958 o “[...] relatório intitulado ‘*A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o Problema dos Mocambos*’ ” (GADOTTI, 1997, p. 35).

O governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves, através do secretário de educação Calazans Fernandes, procurou a FREIRE solicitando a implantação de um projeto de alfabetização de adultos em seu estado, nos moldes do trabalho desenvolvido nos Círculos de Cultura da prefeitura do Recife. Aceito o convite, firmou-se o convênio, sendo indicada a cidade de Angicos, terra natal do governador, para a experiência pioneira. O trabalho seria desenvolvido através do SEC cabendo a este a escolha dos universitários que trabalhariam em Angicos bem como a sua formação, que ficou sob a responsabilidade de FREIRE.

O objetivo educacional dos Círculos de Cultura foi inicialmente o de, através do diálogo crítico entre os participantes, clarear a visão que os mesmos tinham sobre suas situações de vida. Os educadores inseriam-se no cotidiano da localidade onde o Círculo estava sendo implantado para conhecerem o universo vocabular de seus habitantes e com estes buscaram a definição dos temas a serem discutidos. Ampliando essa estratégia de formação política e buscando a alfabetização de adultos, dos temas geradores das discussões chegava-se às palavras geradoras a serem trabalhadas. Segundo Pelandré, *“a alfabetização seguia o modelo analítico-sintético; os alfabetizadores partiam da leitura da palavra para o reconhecimento dos fonemas, das sílabas e leitura das frases”*. (PELANDRÉ, 2002, p. 72).

Ainda segundo essa mesma pesquisadora:

Foram utilizadas dezoito palavras geradoras, e a cada uma delas correspondiam famílias silábicas. Os critérios de seleção das palavras geradoras baseavam-se na riqueza fonêmica da palavra, obedecendo a uma ordem crescente de dificuldades, e no conteúdo semântico a partir do qual o objeto seria reconhecido e a representação da realidade decodificada. As palavras selecionadas faziam parte do universo vocabular dos sujeitos, e as formações silábicas eram aproveitadas para o trabalho de decodificação, assim como o conteúdo semântico, utilizado na formação crítica, por meio dos debates que levavam à politização ou à conscientização. (PELANDRÉ, 2002, p. 75).

O que se pode considerar sobre o trabalho realizado em Angicos e que se apresenta como um diferencial do mesmo é a valorização do ser humano considerado “analfabeto”. Até essa proposta de alfabetização de adultos proposta por FREIRE o analfabeto era estigmatizado. A pesquisadora Ana Maria Araújo Freire, que estudou o analfabetismo brasileiro, aponta que em relação “[...] *à questão específica da instrução para os setores marginalizados da sociedade brasileira, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo foi a primeira grande campanha do gênero*” (ARAÚJO FREIRE, 1989, p. 189). Estudando as ações desta Liga, ela constatou que as mesmas fundamentavam-se em discursos sobre a inferioridade, sobre a incapacidade dos analfabetos, como se os mesmo fossem os maiores responsáveis por essas condições.

Desde o início da colonização brasileira o ensino privilegiou a formação da elite que iria dirigir os destinos da nação (elite masculina, de cor branca), em detrimento das mulheres, dos negros, dos índios, dos mestiços, ou seja, a grande maioria da população brasileira foi excluída de uma educação mínima. ARAÚJO FREIRE afirmou ainda que:

Em suma, o analfabetismo não tem, como quer a camada dominante brasileira, sua causa na inferioridade intrínseca do homem e da mulher, na sua raça, religião ou lugar de moradia, mas na situação de classe, esta sim, influenciada por aqueles. Assim, num país como o nosso, a infra-estrutura foi determinando, [...] diferenças imensas de condições materiais e não-materiais de vida da maioria de sua população (1989, p. 226-227)

FREIRE defendeu uma mudança radical na visão que o educador deveria ter sobre a educação, visão que influenciaria a sua postura em relação ao mesmo. Se o educador considerava a analfabeto um paria, como uma erva daninha que precisaria ser erradicada (daí o termo “erradicação do analfabetismo”), a sua postura seria sempre a de se considerar superior a ele: o saber válido, a fala válida, o pensamento válido, são só os seus. Se, ao

contrário, o educador reconhecesse que o educando também é um ser humano caminhando na busca de sua humanização, que tem conhecimentos e experiências que precisam ser repartidas, que ambos (educador e educando) necessitam um do outro no processo de humanização, o relacionamento entre os dois será um relacionamento de iguais. Nesse resgate de igualdade, de valorização do ser humano, é relevante a conscientização de que o homem, seja ele quem for, é um agente produtor de cultura. Embora com papéis diferentes, um engenheiro e um sapateiro que agem sobre a natureza, modificando-a, produzindo cultura, tem um valor importante na vida do outro. FREIRE trabalhou no sentido de resgatar o valor que as pessoas tinham independente de raça, cor, sexo, religião, classe social.

Essa visão de igualdade e de interdependência levaria o educador a uma nova postura em relação ao educando dentro da escola. Sabendo das dificuldades que os educando enfrentaram em suas vidas e da identidade como seres humanos que existe entre o educando e o educador, este seria alguém aberto ao diálogo, paciente com as limitações, aberto a ensinar e a aprender, incentivador da auto-estima do educando.

Um outro fator de extrema relevância na experiência de Angicos foi a inserção (pode-se dizer, a imersão) dos educadores na realidade social dos educandos. Para PELANDRÉ, “os jovens universitários, que foram ao local para ministrar as aulas, durante todo o período residiram na cidade e conviveram intensamente com os alunos” (2002, p. 77). É de extrema significação essa identificação entre o educador e o educando, como um fator de motivação na construção da confiança que deve existir entre os dois agentes do processo educativo. Os educadores freqüentavam as casas, as festas, as feiras, os instantes de lazer dos educandos, estabelecendo com os mesmos um vínculo afetivo tão necessário no processo de construção do conhecimento. Esse vínculo afasta todo receio, todo constrangimento que possa existir entre eles, fruto da ideologia com a qual a sociedade brasileira foi formada.

Foram realizadas quarenta aulas e o encerramento das mesmas contou com a presença do presidente João Goulart, que se comprometeu, vendo o resultado do trabalho desenvolvido, a expandir o programa de alfabetização de adultos no Brasil através do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, para o que convidou a FREIRE para assumir sua coordenação. Com esses trabalhos, FREIRE foi considerado comunista e subversivo, sendo detido, feito prisioneiro e exilado devido ao Golpe Militar de 1964.

III.2 – O EXISTENCIALISMO E O MATERIALISMO HISTÓRICO EM FREIRE

Até o presente momento neste trabalho nos detivemos em analisar aspectos antropológicos e sociológicos que fundamentaram os princípios de FREIRE. Em busca de maiores elementos para compreender sua pedagogia, iremos analisar agora aspectos filosóficos sobre os quais ele a embasou. Embora não seja propósito de nosso trabalho o aprofundamento na análise dessas correntes filosóficas, procuraremos conhecer alguns elementos das mesmas que permeiam a pedagogia libertadora freireana. Destacaremos, para isso, duas correntes filosóficas que são as básicas da pedagogia de FREIRE: o Existencialismo e o Materialismo histórico.

O Existencialismo é uma filosofia surgida no século XIX com KIERKEGAARD em oposição ao idealismo hegeliano e ao materialismo histórico marxista, e que se difundiu principalmente após a Primeira Guerra Mundial. Essa guerra revelou ao homem a precariedade da vida e como a mesma estava sendo relegada a um nível inferior em relação às conquistas materiais advindas da Revolução Industrial. A constatação da desumanização do homem traz à tona a questão da sua existência, da busca do homem de si entender,

entendendo o porque dessa desumanização. O existencialismo se propôs a fazer uma análise da existência do homem na concretude de sua vida, como ele se posicionava em uma determinada situação que é analisada sempre em termos de possibilidade e não de determinismo. BEAUFRET escreveu que:

O homem existe. É mesmo o único a existir e, o que no homem é mais estranho, é precisamente que ele existe. Mas não se pode dizer de uma coisa qualquer que ela existe. No mundo há muitas coisas, sem dúvida. Há pedras e árvores, há montanhas e mares, há grutas nas montanhas e ilhas nos mares. Mas as pedras e as árvores, as montanhas com suas grutas e os mares com suas ilhas, embora não sejam um nada, não existem. [...] Mas então, que quer dizer existir? Existir, é o que diferencia o homem (1976, p..59).

Pode-se afirmar que o homem existe porque é o único ser que consegue historicizar-se: os animais não escrevem suas histórias, nem as plantas, nem os minerais. A existência do homem é algo que vai sendo construída na medida em que toma decisões frente às situações nas quais se vê envolvido. Esse homem é um ser incompleto em constante busca de sua completude.

A existência do homem, sendo função das possibilidades, das escolhas, das opções, o remete à alternativa entre uma vida autêntica ou vida inautêntica. A vida autêntica do homem é aquela que o aproxima de sua vocação ontológica que é a de “ser humano”; por conseguinte, a vida inautêntica é aquela que o afasta dessa vocação ontológica, fazendo-o não “ser humano”. Segundo FREIRE, a vocação ontológica do homem é a sua humanização.

Nessa busca do “ser” o homem encontra o “ter”, muitas vezes distorcendo o significado do mesmo: vive vida inautêntica aquele homem ou aquela mulher para quem “ser” significa “ter”. O que se tem é algo que pode ser pontuado, ser detalhado, algo exterior a ele. Quanto o homem se torna escravo do “ter” o seu corpo, local onde o “ter” se manifesta,

adquire prioridade absoluta. Nesse caso, o seu “ser” funde-se ao objeto possuído: o homem se torna também objeto.

O “ser”, por sua vez, é algo subjetivo, interior ao homem e se manifesta separado do “ter”, embora os dois se consubstanciem em um mesmo corpo. Na vida, “ser” significa existir mas com os outros “ser”; viver com eles, estabelecer relações com eles, justamente porque não existe ninguém que consiga viver só. A vida de um “ser” só tem significado na existência do outro, só consegue se completar, só consegue se compreender na existência e no relacionamento, na sua aproximação, com o outro. A degradação da relação entre os homens ocorreu devido ao fechamento de um em relação ao outro, à materialização das suas relações. A sociedade industrial dos séculos XIX e XX distanciou o homem daquilo que verdadeiramente significa ser humano. Compreende-se, então, que um simples movimento de rebeldia à sua materialização, a essa “objetização” do homem, é um movimento inicial da busca da liberdade: perceber seu aprisionamento, sabendo que dentro de si existe um profundo desejo de ser livre, é o primeiro passo que o homem dá no sentido de efetivar a sua libertação. Pode ter medo desse conhecimento, do que pode vir com ele mas a sua consciência indica que é a liberdade a conquista a ser alcançada. Ter a consciência de sua condição o liberta da sua prisão e o leva a uma ação efetiva na busca de alcançar sua vocação ontológica, não vivendo mais de acordo com os desejos de outras pessoas que o subjugam. Passa a ser sujeito de sua vida, criador de sua história.

A sociedade industrial é uma sociedade massificadora, que deseja que o homem se amolde, se anule e se perca sem identidade no meio da multidão, que não tenha voz nem presença, que não “seja”; que assimile o pensamento de que é insignificante, que não consegue contrapor-se à sua massificação. Tomar consciência desse fato, embora seja algo que ocorra em um dado momento, é algo que deve ser amadurecido na relação com outras

pessoas. Apesar de toda opressão imposta ao homem, este é quem fará o movimento para a sua libertação que será uma tarefa árdua, que exigirá coragem, mas o homem e a mulher conscientizados recusam-se a não efetua-la.

Existem algumas características fundamentais nessa existência de um “ser” em relação com outro “ser”. Uma delas é a presença de um para com o outro e que se efetua em um contexto existencial, concreto, histórico. Esse relacionamento entre um e outro “ser” é fundamentado no amor, que é a disponibilidade constante e absoluta de um para com o outro. Nesse relacionamento entre um “ser” e outro “ser” baseado no amor, um “ser” só consegue dar valor a si mesmo quando se sabe amado pelo outro: nesse instante compreende a importância que tem.

Jamais esse amor levaria um “ser” a subjugar o “outro” porque ele não faz desaparecer as individualidades, as liberdades de cada um. O amor é uma ação que faz com que as barreiras que possam existir entre eles sejam derrubadas e um se abrir, através, por exemplo, do diálogo, ao outro “ser”. O diálogo é característica do amor, da liberdade entre duas pessoas, da comunhão entre as mesmas. Daí que o não-diálogo, o monólogo é sinal visível da “des-comunhão” entre os homens. Amar alguém é participar de sua vida, de seus sonhos, de suas lutas, de suas vitórias, de suas derrotas: no amor, a vida troca de centro. Não mais um “eu” mas também um “tu” que se transformam em um “eu-tu” ou “nós”.

Uma característica que se manifesta no diálogo entre o “eu-tu” é o da fidelidade aos compromissos feitos de um para com o outro e que são estabelecidos considerando determinada situação que tem significados para o “eu-tu”. Os compromissos estabelecidos em um casamento, por exemplo, tem significado para os noivos, foram feitos em uma determinada situação e em função do amor existente na relação “eu-tu”, os dois elos dessa relação manifestam fidelidade aos mesmos e engajamento na sua preservação.

A liberdade também é uma característica existencialista que FREIRE objetivava alcançar com sua prática educativa. O homem é um ser histórico, que tem uma história individual inserida na história universal. Essa história individual remete ao homem a consciência da sua liberdade que pode ou não ser confirmada na história universal na qual está inserida. Um homem tem sua liberdade confirmada na sua história individual: é livre para escrevê-la da forma como queira. Mas sua liberdade é limitada pela história universal. Se cometer um delito passível de processo penal, sendo condenado, essa história individual não será mais de liberdade. Concluímos, então, que a liberdade não é algo dado, mas que deve ser constantemente conquistada e preservada em tarefas que nunca se encerram, que acontecem nas situações concretas que esse homem se envolve na sua história individual. Essa liberdade existencial acontece no caminhar do homem em direção ao “ser” e não é algo abstrato, idealista, mas se dá, se efetiva, na concretude da vida.

A análise que o homem faz se é ou não livre deve partir inicialmente de uma reflexão sobre a sua própria existência individual. E antes de analisar se é ou não livre de fatores externos que possa tolher essa sua liberdade, deve investigar se subjetivamente, se internamente, não é prisioneiro de ideologias, de preconceitos que o possam dominar fazendo-o escravo tanto no sentido moral quanto no material. Nesse sentido, FREIRE constatou que muitos oprimidos tinham a visão de que sua liberdade viria quando atingissem a forma de ser dos opressores. FREIRE constatou também que os guineenses precisariam de um trabalho para tirar de dentro de si a imagem que deles o opressor português foi criando ao longo do período de colonização de Guiné-Bissau. O processo de conquista da liberdade se inicia com a mudança da consciência que o homem deve ter a seu próprio respeito.

Ser livre também, no existencialismo, é ser livre para alguma coisa, para algo, para alguém. Estar ligado ao outro faz com que o homem se torne liberado de si mesmo sendo livre

para se deixar dispor pelo outro. Alguém que se fecha ao outro, que se ocupa só de si, que não se manifesta disponível, não é livre: é prisioneiro de si mesmo: esse é um dos fatores que interfere no encontro dos homens.

À medida em que o homem percebe a sua “não-liberdade”, o seu cativeiro, em que constata a possibilidade de “vir-a-ser” livre, começa o processo de sua busca. Percebe também que a abertura ao “outro” é fundamento para a sua liberdade: não pode ser livre se o outro não o é. Na busca esperançosa da liberdade de ambos, o “eu” e o “tu” se tornam “nós” através do diálogo amoroso, fiel e engajado.

O Materialismo histórico, outra corrente filosófica que embasou a pedagogia de FREIRE, foi pensado e difundido por MARK e ENGELS, dois pensadores alemães nascidos no século XIX. Eles apresentaram reflexões sobre o modo de produção capitalista e as influências que o mesmo exercia sobre a estrutura da sociedade industrial, apresentando também estratégias para a luta que os operários deveriam empreender para a derrubada do Estado burguês e a instalação de uma ditadura do proletariado.

A Revolução Industrial na Europa Ocidental, à época em que MARX e ENGELS produziam suas reflexões sobre o Capitalismo, já estava praticamente consolidada e sendo justificado por teóricos como Adam Smith. MARX e ENGELS se tornaram seus primeiros críticos ao constatar o nível de exploração a que os operários eram submetidos nas fábricas européias: intensa jornada de trabalho, ausência de direitos trabalhistas, baixa remuneração, condições sub-humanas de trabalho, eram uma constante em todos os parques industriais europeus. Eles se apresentaram como o porta-voz da reação da classe operária: o Manifesto do Partido Comunista nada mais é do que a indignação extrema de ambos ao ver o operário escravizado daquela forma. Nas suas reflexões atribuíram todos os males que a sociedade de seu tempo enfrentava ao modo de produção sobre o qual a mesma estava assentada.

MARX e ENGELS consideravam que a libertação do operário escravizado viria pelas próprias mãos ao destruir a ordem econômica capitalista. Entendiam que essa ação não poderia ocorrer em um regime democrático porque a burguesia jamais iria abrir mão de seus privilégios a não ser pela força: no Manifesto defendiam a tomada do poder pela força.

Um pensamento central do materialismo histórico é o de classe que, para MARX e ENGELS, consistia nos grupos sociais básicos em permanente conflito entre si. Esse conflito seria o meio através do qual a sociedade se transformava sob as influências que o modo de produção exercia sobre ela. Para eles as duas grandes classes sociais que compunham uma sociedade capitalista eram a da burguesia e a do proletariado, a que detinha a posse ou não dos meios de produção. Iniciam o Manifesto justamente falando dos conflitos existentes entre essas duas classes, referindo-se também a elas como “opressores” e “oprimidos”.

Ao analisar a instituição da burguesia moderna e a consolidação dessa classe enquanto classe dominante, MARX e ENGELS constataram que ela rompeu todas as relações anteriormente existentes entre os homens, instituindo uma nova relação baseada fundamentalmente no dinheiro. Ao mesmo tempo, a burguesia revolucionou o mercado mundial já que havia a necessidade imperiosa de que os produtos produzidos regionalmente fossem distribuídos e consumidos por todos os países do mundo. As indústrias começaram a se preparar para o mercado global e as pequenas indústrias que não tinham condições de competir com as mega-indústrias (as corporações e finalmente as multinacionais) foram absorvidas pelas mesmas ou fecharam suas portas.

A burguesia substituiu a produção artesanal pela produção em série, pela máquina, criou a divisão do trabalho, a livre concorrência, instituiu o predomínio das cidades sobre o campo; ao mesmo tempo em que dominava a produção industrial lançou-se ao domínio do campo, concentrando a propriedade em poucas mãos. Esse controle sobre a economia e sobre

as gentes levou a burguesia ao controle político: o Estado cada dia mais se tornou instrumento nas suas mãos ao criar leis que a amparassem na consolidação de sua hegemonia.

À época em que MARX e ENGELS chegavam a essas conclusões decorria cerca de cem anos que a Revolução Francesa havia ocorrido, cem anos apenas nos quais a burguesia havia assumido o papel de classe dominante. E nesse curto espaço de tempo grandes transformações já haviam ocorrido na humanidade.

Mesmo chegando à conclusão que a burguesia havia tomado o poder e o estava consolidando de uma forma avassaladora, eles constataram que ela havia criado dentro de suas próprias estratégias para sua consolidação, a classe que a levaria ao seu aniquilamento: o proletariado. A burguesia, que a cada dia empenhava-se à conquista de mais capital, de mais controle sobre os meios de produção para lhe gerar ainda mais capital, só poderia ser confrontada pela classe que por ela era explorada.

MARX e ENGELS entendiam que a preparação da classe proletária para o confronto, a derrocada do domínio da classe burguesa, a tomada do poder por ela em qualquer país onde isso ocorresse, seria necessária a ação de homens e mulheres especialmente preparados para isso: os membros do Partido Comunista. As ações desses homens seriam baseadas no confronto existente entre as duas classes que aconteceriam em um determinado momento histórico e que o objetivo que tinham de suprimir a sociedade de classes e a propriedade privada só poderia ser alcançado “[...] *pela transformação violenta de toda a ordem social até hoje existente*”. (Marx, 1987, p.30)

Ao observarmos a existência de elementos existencialistas de Gabriel Marcel e de elementos materialistas históricos de Karl Marx e Friedrich Engels na pedagogia de FREIRE, poderíamos ser levados a pensar que o educador caiu em contradição na sua proposta

educativa: esses elementos não seriam excludentes? Ou na verdade se complementariam?

Encontramos a resposta para essas dúvidas nos escritos de Beaufret quando afirma

Existencialismo e marxismo, eis os dois componentes de nosso tempo. Se o forte do existencialismo está em orientar o homem a si mesmo segundo o eixo de uma liberdade radical, o forte do marxismo, dissipador de névoas, está ao contrário, em reconduzi-lo energicamente à terra firme, para junto da situação concreta em que se acha imbricado. (1976, p. 47-48).

O existencialismo faz o homem voltar-se a si mesmo colocando-se como alvo de reflexão. Por isso FREIRE afirma que o homem pergunta-se “quem sou eu” e essa pergunta o leva a constatar sua inconclusão, o seu inacabamento. Em função disso, objetiva-se a buscar sua humanização completa e aqui entra o elemento materialista histórico presente em FREIRE. A busca da humanização do homem deve ser feita com base nas reflexões que faz sobre a sua realidade, sobre a concretude de sua vida. Segundo o existencialismo, a liberdade é o alvo a ser atingido pelo homem sendo que esta é alcançada em um processo de constante busca que deve ser feita com base nas condições da realidade concreta do homem. Quando o homem emerge da irrealidade, das idéias míticas, da irracionalidade, ele compreende que “[...] *o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida*” (FREIRE, 1994b, p.47).

A busca da liberdade, antes de ser uma causa pela qual os homens se engajem, é a afirmação da sua dignidade: “ser livre” é condição de “ser humano”. O materialismo histórico foi proposto por Marx e Engels como contraposição às condições inumanas, indignas, que vivia a classe operária européia do século XIX. Essa percepção real de si mesmo que o homem deveria ter, sua conscientização, seria um dos fatores iniciais que o levaria à busca de sua liberdade.

Ao mesmo tempo, o homem busca sua liberdade confrontando-se com sua realidade através de um processo, de uma prática, de uma práxis. Esta nada mais é do que mais uma afirmação da relação existente entre os homens porque a práxis não se refere apenas à produção material em si, mas à produção material realizada pelas mãos de homens que se relacionam, produzindo cultura. Sobre a práxis, Beaufret escreveu que sua análise “[...] *fornece os elementos fundamentais da condição humana: materialidade, sociabilidade, historicidade, luta*” (1976, p. 53): a história das relações humanas com base na sua realidade material fornece elementos para a luta de classes.

A luta que é resultante da busca da liberdade é consequência da conscientização que o homem tem sobre si e sobre o mundo no qual vive. Ao contrário da afirmação de que a conscientização pode produzir o medo ou o sentimento de derrota que as enormes barreiras a serem vencidas nessa luta podem produzir, a conscientização leva o homem a um engajamento consciente e responsável para a transformação das suas realidades. Em função dessas constatações, qual a educação necessária para essa transformação?

III.3 – A contemporaneidade das idéias e ideais de FREIRE

Para responder a essa questão, é preciso que partamos de uma análise sobre a sociedade existente nos nossos dias procurando definir qual modelo deve ser buscado para a sociedade do futuro. E não há como se pensar o futuro sem nos voltarmos para o presente e o passado pois são esses momentos, são as experiências vividas neles, que podem nos orientar na construção do amanhã. Para compreendermos a sociedade que o homem precisa para o

futuro, é preciso que analisemos se aquela que existe hoje é a ideal e, portanto, se a de amanhã pode ser desdobramento da atual.

Ao fazermos da sociedade do século XX objeto de nossa reflexão constatamos que o modelo existente tem se caracterizado por uma desigualdade muito grande entre os homens. Constatamos que uma parcela muito pequena desses homens tem acesso quase ilimitado aos bens culturais que a humanidade tem produzido enquanto que a outra parcela, que é composta pela grande maioria da população mundial, tem acesso limitado ou praticamente nulo a esses bens.

Uma das instituições que deve contribuir para acabar com essa desigualdade é a Educação. O que se tem observado é que a mesma pouco tem contribuído na busca dessa igualdade; pelo contrário, suas ações tem aprofundado cada dia mais o fosso que os separa. A Educação não cumpriu (e não cumpre) o seu papel. Ela falhou enquanto instrumento de justiça entre os homens.

A sociedade do século passado foi fundamentada no modo de produção capitalista que, aliado à expansão nos transportes e na comunicação, expandiram a região de influência da economia de um país, antes restrita aos seus vizinhos de fronteira, a todas as regiões do mundo; a globalização é a característica marcante dessa nova economia. Essa globalização que foi (e está sendo) difundida é resultante do neoliberalismo como pensamento hegemônico em nações como os Estados Unidos e a Inglaterra, duas das principais nações responsáveis pela implantação e solidificação da estrutura economia capitalista liberal com todas as suas conseqüências.

Ao olharmos para o século XX não podemos entender um século com tantas produções para o benefício da humanidade sendo ao mesmo tempo um século onde a vida humana foi tão barateada, se tornando objeto inteiramente descartável. Essa contradição

inexplicável é marca desse século que traz consigo a marca de ser o século das grandes possibilidades não cumpridas. Tivemos nele a Primeira Guerra Mundial, “a guerra para acabar com todas as guerras”. Escrevendo sobre esta guerra, KUJAWSKI afirmou que:

[...] as alianças e ententes entre as nações revelaram toda a sua fragilidade. [...] a Revolução de 1917, na Rússia, patenteou a força vulcânica das insatisfações sociais que lavravam, reprimidas, no subsolo do continente europeu. Sobre tudo, constatou-se na carne, de forma lancinante, que o progresso não passava de mistificação e que o avanço tecnológico não correspondia, de modo algum, ao aperfeiçoamento moral da humanidade. (KUJAWSKI, 1988, p. 14-15)

Com toda a violência e destruição que aconteceram nessa primeira Guerra, menos de trinta anos depois tivemos uma Segunda Guerra mais violenta do que ela. Tivemos uma revolução do proletariado com a subida ao poder da classe dos trabalhadores na União Soviética que, juntando-se com a quebra da bolsa de valores de Nova York (no entendimento de muitos atestando da falência do Capitalismo) reforçou a possibilidade da implantação do sonho do Socialismo; no entanto a ditadura de um homem, Stalin, condenou milhões à morte pela fome ou nos Gulags.

A invenção do avião e o domínio do átomo são mais duas contradições do século passado. O grande desenvolvimento dos mesmos surgiu devido às possibilidades de seu uso militar não dos benefícios pacíficos que poderiam trazer para a humanidade. As ambições de um grupo, de um governo, de um Estado, sempre se sobrepõem àquilo que a humanidade como um todo, deseja e necessita.

O manuseio do átomo que, na primeira metade do século XX se apresentava como a grande promessa para o progresso da humanidade, desencadeou uma corrida armamentista entre as potências envolvidas na Guerra Fria em que, diariamente, trazia a possibilidade do

extermínio da vida na Terra. O episódio da Crise dos Mísseis em Cuba foi um instante em que o aniquilamento da raça humana esteve muito próximo.

As descobertas no campo da medicina, da biologia, da genética têm levado à possibilidade de cura de inúmeras doenças até há pouco tempo tidas como incuráveis: tuberculose, lepra, mesmo o câncer, são algumas enfermidades sobre as quais o homem tem manifestado domínio. No entanto, milhões continuam a morrer devido ao fato de não terem acesso aos medicamentos produzidos para as mais simples doenças.

Além das transformações no campo econômico, a industrialização produziu mudanças no campo social. A urbanização atingiu um nível muito intenso com grandes contingentes de pessoas abandonando o campo, acarretando um crescimento das cidades com a conseqüente necessidade de aumento nas ofertas de alimentos, escolas, moradias, programas de saúde, de emprego, de urbanização. Como as políticas públicas não têm conseguido atender a essas necessidades, apareceram nas cidades, mesmo em países ricos, as favelas, getos de populações marginalizadas, o que tem aumentado os índices de violência urbana. Um outro fator característico do século XX é o do crescimento demográfico. Assim Kennedy referiu-se a essa explosão demográfica:

Embora continuem sendo variadas as estimativas da população total da Terra nos anos 2025 e 2050, os dados brutos são assustadores, especialmente se colocados numa perspectiva histórica. Em 1825 [...] cerca de 1 bilhão de seres humanos ocupavam o planeta, tendo sido necessários milhares de anos para chegar a esse total. [...] Nos cem anos que se seguiram, a população mundial duplicou para 2 bilhões, e no meio século seguinte (de 1925 a 1976) voltou a duplicar para 4 bilhões. Em 1990 esse número avançou para 5,3 bilhões. (KENNEDY, 1993, p.21).

Essa urbanização e esse crescimento demográfico acentuado tem acarretado um processo de massificação nunca antes visto na história da humanidade o que produz o

barateamento da vida humana anteriormente mencionado, sendo que as mesmas levarão enormes contingentes de homens e mulheres a não terem suas necessidades básicas atendidas, o que irá acarretar gravíssimos problemas sociais com conseqüências que atualmente não temos condições de avaliar. Essa contradição (grandes benefícios conquistados pela humanidade e exclusão do acesso às mesmas por milhões) é resultante do modelo neoliberal implantado no final do século passado e que continua existente no início do século XXI.

O neoliberalismo procura tomar todas as suas decisões sejam no campo social, educacional, econômico ou político, sujeitando-as às leis do mercado porque entende que este é ágil para resolver seus problemas ao contrário do Estado que é extremamente burocratizado e incompetente frente às necessidades tão complexas da nova economia informacional que surge no século XXI.

Um dos alicerces do pensamento neoliberal é o do individualismo que, ao contrário de permitir o acesso de todos os homens às conquistas da humanidade, tem sacramentado as desigualdades sociais. O único freio que poderia ser colocado nas suas pretensões de acumular as riquezas e os conhecimentos nas mãos de uma pequena maioria, a intervenção do Estado para regulamentar políticas sociais que beneficiassem as classes menos favorecidas, é desarticulado e sucateado. O que se vê em governos neoliberais ou mesmo em governos de esquerda que adota procedimentos neoliberais é um afastamento da ingerência sistemática no controle dessas políticas sociais.

O Liberalismo Clássico surgiu com a Revolução Francesa e tem como um de seus fundamentos os direitos do indivíduo. Ao mesmo tempo, afirmou a política do “Estado Limitado” que se contrapôs ao “Estado Absoluto” vigente até a Revolução. Essa “limitação do estado” que nada mais é do que limitação e controle sobre o seu poder, tem como uma de suas características a independência entre os poderes que o compõem: o Executivo e o

Legislativo (poderes políticos) e o Judiciário (a magistratura). Esse controle sobre o poder do Estado permite que o indivíduo persiga seus objetivos e sonhos, tendo certeza de que o Estado não será um obstáculo ao seu esforço. Também o Liberalismo é a doutrina dos direitos que o homem, todos os homens, tem por natureza como, por exemplo, o direito à vida, à liberdade, à segurança, à saúde, à moradia, direitos esses que o Estado tem que respeitar e proteger.

O Neoliberalismo surgiu e se tornou ideologia dominante quando os Estados Unidos tornou-se potência hegemônica no mundo. Essa hegemonia aconteceu quando a proposta capitalista-liberal defendida por essa nação e por nações como a Inglaterra, derrotou a proposta socialista da União Soviética. Ao contrário do Liberalismo clássico que apregoava a liberdade do indivíduo, o neoliberalismo enfatiza a liberdade econômica principalmente das grandes corporações, liberdade essa que não seria sujeita a nenhuma restrição estatal mas unicamente às do próprio mercado.

A educação proposta pelo pensamento neoliberal visa, em um primeiro momento, à preparação para o mercado do trabalho já que a nova sociedade do século XXI necessita de uma mão de obra bem qualificada. Necessita-se de domínio da informática, de conhecimentos matemáticos, dos recursos lógicos e abstratos que a matemática desenvolve, do trabalho cooperativo. E, em um segundo momento, a educação deve difundir o seu pensamento hegemônico, a visão de mundo neoliberal, que evite o desenvolvimento da reflexão crítica nos educandos com a qual a sua proposta capitalista possa ser questionada. O que se constata é que o modelo proposto pelo neoliberalismo para a sociedade não contribui para a diminuição das desigualdades sociais, pelo contrário, as agrava.

A idéia básica que o neoliberalismo tem solidificado é a da institucionalização do individualismo que é a grande responsável pelas desigualdades sociais existentes no mundo. Esse individualismo promove o desaparecimento de valores tão necessários à vida social já

que “nenhuma vida humana, nem mesmo a de um eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de seres humanos”. (ARENDT, 1981, p. 31). A perda desses valores sociais, a perda da consciência do “ser humano”, tem sido a grande desgraça que o neoliberalismo capitalista tem produzido; as outras desgraças são conseqüências dela.

A individualização e a massificação são duas características marcantes do século XX. A primeira é feita com o objetivo de dividir para dominar: quanto mais separadas estiverem as pessoas, menos condição tem de se contrapor às propostas excludentes feitas pelo pensamento neoliberal. Por isso qualquer tentativa de organização das pessoas em grupos para reflexão e ação, é violentamente condenada pela elite. FREIRE escreveu que “*conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os poderosos. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora*”. (2002, p. 138). Ao mesmo tempo em que o neoliberalismo instituiu a individualização ele insere os indivíduos em um comportamento de massa, acrítico, manipulável, nas mãos da elite opressora. Esse modelo neoliberal de exclusão e de concentração dos benefícios da produção da humanidade nas mãos de uma pequena minoria precisa ser questionado e substituído por um modelo que atenda a todos igualmente. Se isso não começar a ser feito com urgência a raça humana corre o risco de ter seus problemas, que já são enormes, ampliados e agravados.

Com tudo o que já pudemos construir em função dos estudos e análises feitas sobre a prática educativa de FREIRE, em função das reflexões desenvolvidas sobre o século XX e a política capitalista neoliberal hegemônica, marca indelével do final do século passado, o que podemos propor para a educação neste novo século, em particular para a educação de jovens e adultos, para contrapor-se à prática antropológica excludente que o capitalismo instituiu e

defende sistematicamente? É preciso, inicialmente, compreendermos que a prática educativa seja ela qual for, progressista ou conservadora, envolve a complexidade da existência do homem e das relações que o mesmo estabelece com os outros homens em um determinado contexto social histórico.

Pensar na prática educativa acontecendo na história é abrir-se para duas possibilidades. A primeira, vinda do pensamento neoliberal conservador afirma que a história está posta, está morta e que, portanto, nada pode ser feito para modificá-la. A sociedade atingirá um nível de progresso que todos acabarão sendo beneficiados com o mesmo. Nesse sentido, a função da educação é o de capacitar as pessoas com uma formação que as insira como elemento produtivo na busca desse progresso. Esse determinismo, característico do pensamento de conservadores, também pode existir no pensamento de elementos da esquerda: a sociedade, como suplantou os diferentes modos de produção ao longo de sua história, suplantará o modo de produção capitalista e atingirá o socialista. Mas a história também pode ser vista através de uma outra possibilidade: a da sua construção: homens e mulheres, nas suas existências, tomam suas histórias nas mãos, assumem-se como sujeitos, transformam a sociedade na qual vivem e constroem sua liberdade. A educação para o século XXI deve resgatar a condição histórica do ser humano. Ao contrário da afirmação de que a história está morta, deve reagir “[...] *contra a domesticação do tempo, que transforma o futuro num pré-dado, que já se conhece – o futuro afinal como algo inexorável, como algo que será porque será, porque necessariamente ocorrerá*”. (FREIRE, 1995, p. 17). Resgatar essa dimensão histórica do ser humano demanda resgatar a sua inserção como sujeito na mesma, o que implicará sua atuação no sentido de fazer ouvir a sua voz.

Como existencialista, FREIRE acreditava nessa segunda possibilidade, não apenas em relação à prática educativa mas também em todas as outras práticas sociais. O homem quando

nasce recebe algo, herda algo e sobre essa sua herança cria e recria, produzindo-se e reinventando-se, ao mesmo tempo em que estende essa ação àqueles que vivem e convivem consigo.

FREIRE entendendo a história como possibilidade, entendia a educação também como possibilidade. Se como existencialista FREIRE considerava que a vocação do homem era “ser”, a educação que propunha é a que levaria esse homem à busca constante desse “ser”. Sobre isso FREIRE afirmou que *“para mim, a História é tempo de possibilidades e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é mas também demanda liberdade.”* (FREIRE, 1995, p 35). A educação proposta por FREIRE é aquela que conduzirá os homens e mulheres envolvidas nela na luta, enquanto sujeitos, pela liberdade. Ela objetiva libertação completa mas é construída por homens e mulheres livres que podem se pensar sem serem objetos de dominação e manipulação.

Embora saibamos que no século XX a humanidade atingiu um nível de desenvolvimento científico e tecnológico nunca antes alcançado, sabemos também que a maioria da população mundial não tem acesso a essas conquistas. A proposta neoliberal não tem por objetivo distribuir com igualdade a riqueza produzida pelo homem mas procura concentra-la nas mãos de um minoria.

FREIRE teve clareza sobre o fato de que a pobreza política era a grande responsável pela pobreza material que o neoliberalismo produz para milhões de pessoas. Quando olhamos o resultado visível da política neoliberal, percebemos claramente as graves consequências das mesmas, mas não compreendemos com tanta facilidade que elas são consequência da exclusão política, ou seja, do afastamento da população marginalizada de qualquer possibilidade de ingerência, de participação nas decisões no campo político, econômico,

educacional e social que afetam sua vida. Essas decisões atualmente são tomadas por uma minoria que tem por único objetivo a concentração da produção da humanidade em suas mãos.

Essa ignorância política se revela em dois aspectos. Um deles refere-se ao fato, tantas vezes citado por FREIRE em seus escritos, de que os oprimidos pensam que sua situação de injustiça é decorrente de sua incapacidade, da força do destino ou devido ao fato de que “Deus o quis”. Não conseguem enxergar que a sua pobreza é resultante de uma situação determinada por outros. Um outro aspecto refere-se à incapacidade que o oprimido tem de se contrapor, de se libertar dessa sua situação de injustiça por ser proibido de ter acesso a meios que o capacitarão para a luta pela sua liberdade. Esse impedimento vem, dentre outros fatores, pela manutenção de um ensino de baixa qualidade para a classe popular, com a prática de ações clientelistas e assistencialistas pelos governos em todos os níveis (municipal, estadual e federal), pela campanha sistemática de divulgação do pensamento hegemônico da classe dominante pelos órgãos da mídia já que a mesma é mais um Aparelho Ideológico do Estado usado para divulgar sua ideologia.

Em função dessas constatações, FREIRE entendia que a prática educativa que se deve buscar para confrontar essa situação de opressão deve ser aquela que desoculte a realidade dos fatos. Afirmou que para ele, “[...] *a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade*”. (FREIRE, 2003, p. 9). Demo também concorda com essa afirmação de FREIRE. Segundo suas palavras,

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperar a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire. (DEMO, 2001, p. 320).

Em relação ainda ao “desocultar verdades”, esta deve também se referir à educação em si mesma, explicitando o caráter político que sempre teve. FREIRE constantemente afirmava que a educação não era neutra, que era carregada de conteúdos ideológicos. ALTHUSSER afirmou que a escola é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado responsáveis pela divulgação e legitimação do pensamento da classe dominante. A opção dentro das possibilidades para a educação deste século que agora se iniciou, encontra-se entre adotar uma prática educativa que questione essa sua utilização enquanto instrumento para a manutenção das estruturas econômicas – sociais que privilegiam determinado grupo social ou, tendo como base a argumentação de que a educação é neutra, ter uma educação voltada unicamente à preparação técnica dos educandos. A educação, e os educadores de um modo geral, tem procurado apresentar essa postura neutra a título do caráter científico que a educação deve ter; no entanto, ao adotar essa postura positivista, a educação, e conseqüentemente os educadores que atuam dessa forma, contribuem para a manutenção da sociedade na forma como ela se apresenta nos dias de hoje.

A educação para o século XXI deve ter como premissa o “desocultar verdades”. Em função dessa afirmação, FREIRE não entendia uma escola que não estivesse participando do momento histórico pelo qual passava. Não entendia uma escola que se ausentasse da discussão de seus próprios problemas, da discussão dos problemas do seu bairro, de sua cidade, de seu estado, de seu país. A educação que desoculta verdade é aquela que está inserida na realidade concreta da história, que enxerga os homens e mulheres como seres reais, que vivem, que lutam, que trabalham, que sofrem, que amam, que são explorados, que exploram, que morrem: não há como propor uma educação que não considere essas

realidades. Nesse processo revolucionário para a Educação, cabe ao educador um papel fundamental. Nesse sentido, FREIRE afirmou que:

Como educadores progressistas, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua realidade. (FREIRE, 2001, p.35).

O educador comprometido com a transformação da sociedade baseada na ação dos homens e mulheres como sujeitos deve ser alguém que, antes de tudo, se recuse a aceitar a proposta das doutrinas neoliberais que “[...] *procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento*”. (FREIRE, 2001, p. 36): a educação deve ser instrumento na formação das pessoas para prepará-las para a luta política. Não se deve prescindir do conhecimento sério, profundo, dos conteúdos da matemática, da língua portuguesa, da literatura, da física, da biologia, da química, já que os mesmos são fundamentais para a ação desses homens e mulheres no processo de se transformar transformando o mundo. O que não se pode é buscar esse conhecimento omitindo a busca do conhecimento político. Esses dois conhecimentos (domínio dos conteúdos e consciência política) levarão o educando à passagem da “consciência intransitiva” para a “consciência transitiva crítica” que FREIRE definiu como de fundamental importância no processo de conscientização do educando.

Os conteúdos ministrados por um educador comprometido com a transformação social não podem ser ensinados, mas sim comunicados, isto é, transmitidos ao educando para que este o apreenda criticamente e criativamente. Nesse sentido, FREIRE sempre se posicionou contrário à educação por ele denominada “educação bancária” na qual o educando recebia os

conteúdos ministrados pelo educador acriticamente; a esse educando acrítico cabia apenas a absorção mecânica desses conteúdos.

FREIRE também enfatizava a necessidade de se partir sempre da situação real que o educando vivia no processo de sua formação educativa e política. O educador e o educando são duas pessoas diferentes, com experiências de vida e culturas diferentes. Se aquele é alfabetizado na leitura das palavras e na leitura do mundo, esse não o é em um primeiro momento. O educador tem que levar o educando a atingir um nível de leitura do mundo e da palavra que seja semelhante ou até melhor do que o seu mas que se inicia ao nível do educando. Sobre isso FREIRE afirmou

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem que levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de *lá*, mas de um certo aqui. (FREIRE, 2003, p.59).

Partir da realidade do educando significa considerar também suas experiências de vida, principalmente na educação de jovens e adultos. Essa consideração é elemento fundamental para que o educando se enxergue como sujeito na sua aprendizagem e que a mesma se dá pelo trabalho de suas mãos. Sendo assim,

[...] para o(a) educador(a) progressista não há outro caminho senão assumir o “momento” do educando, partir de seu “aqui” e de seu “agora”, somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua “ingenuidade”. Não faz mal repetir que respeitar sua ingenuidade, sem sorrisos irônicos ou perguntas maldosas, não significa dever o educador se acomodar a seu nível de leitura do mundo. (FREIRE, 2003, p. 46).

Isso revela o compromisso ético que o educador deve ter no seu relacionamento com o educando. Embora tenham conhecimentos diferentes, ambos necessitam um do outro na busca da humanização de ambos. A ética é fundamento imprescindível no relacionamento educador-educando. O respeito ao educando, o entendimento de que não é “menos” por ter um saber diferente, de que este não é válido porque é baseado no senso comum, nas experiências da vida, saber obtido sem a rigorosidade científica, o respeito ao educando enquanto ser humano, é conteúdo implícito e explícito nas práticas de um educador progressista. Essa ética se manifesta no amor ao educando, amor que leva a uma profunda inquietação frente às situações injustas nas quais vive, inquietação que remete o educador a engajar-se no compromisso de atuar junto com o educando na busca da transformação de suas realidades.

Existe uma relação profunda entre a conscientização que vem pela leitura do mundo e o engajamento na luta para transformá-lo. FREIRE afirmou que existe uma

[...] relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça.

Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta a esse dado, no seu trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos mas as formas como aborda-los estão em relação direta com os níveis de luta acima referidos. (FREIRE, 2003, p. 42).

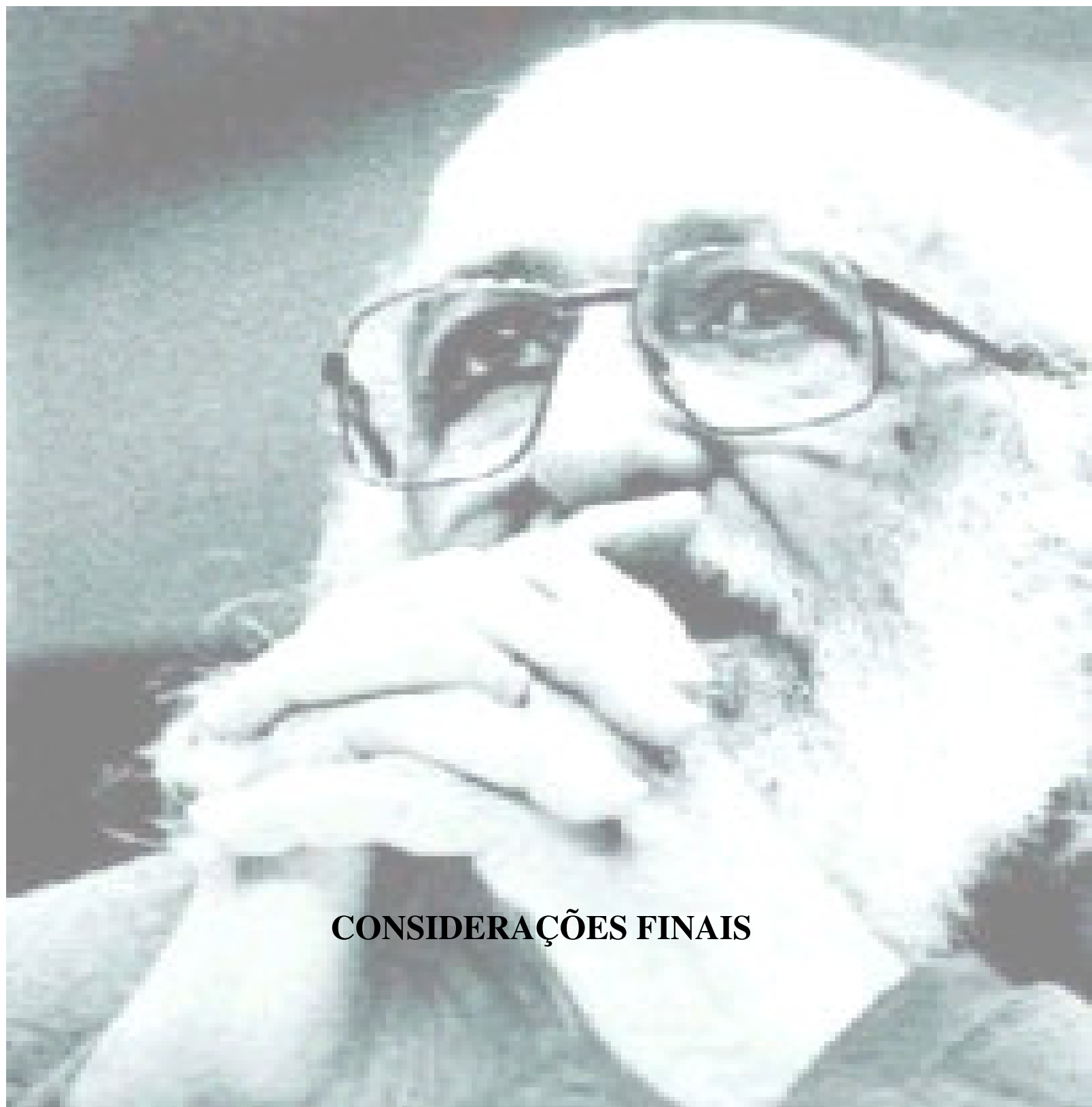
A conscientização remete à luta. Não há conscientização verdadeira segundo FREIRE, se não há engajamento na luta pela transformação social. FREIRE afirmou sobre isso que:

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvela-la, dão um passo para supera-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que eu quero dizer é o seguinte: [...] no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo. (FREIRE, 2003, p. 32).

Ser confrontado com a realidade social na qual vive, tomar consciência dos limites que a si são impostos por essa estrutura econômica capitalista neoliberal deve vir acompanhado, no(a) educando(a), do sonho, da esperança de se fazer da existência humana, da sua existência, algo que valha a pena ser vivido. FREIRE afirmou sobre a necessidade de sonhar esperançosamente:

Como não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal [...] que sonhássemos um pouco.[...] Um desses sonhos, por que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa.(FREIRE, 2003, p. 42)

FREIRE acreditava, portanto, que essa deveria ser a utopia dos/das alfabetizadores/alfabetizadoras, enfim, de todos os educadores que têm um compromisso com a transformação da sociedade, estabelecendo-se relações humanas cada vez mais justas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

TERCEIRA PARTE

“Peço licença para terminar Soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de Amor geral que vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler.”
(THIAGO DE MELLO)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: As descobertas desse estudo

Ao nos aproximarmos do término desta pesquisa muitos são os frutos das reflexões que fizemos sobre FREIRE e sua proposta educativa. Sua obra expandiu-se de um país latino americano, de terceiro mundo, para todos os continentes, alterando as posturas de educadores, de educandos, de pesquisadores, de agentes envolvidos em movimentos sociais, enfim, de todos quantos procuram o estabelecimento de uma sociedade mais justa, mais humana.

Por todas as leituras que fizemos procurando responder às questões que nos motivaram a este trabalho, concluímos que o grande diferencial da pedagogia de FREIRE foi o de possibilitar ao homem e a mulher da classe popular assumirem-se como sujeitos na construção de sua história.

Não se tem registrado na história do Brasil algum profissional da educação, que tenha uma história marcada por lutas incessantes contra os valores pregados pela elite brasileira na educação de forma especial na alfabetização de jovens e adultos, FREIRE apresentou uma

proposta educativa tão revolucionária que foi perseguido e exilado do Brasil. Ele pregava e deseja resgatar os valores do ser humano, foi baseado nessa crença que criou sua pedagogia dialógica e libertadora. Buscava resgatar os valores humanos que estavam perdidos nos homens e mulheres oprimidos que se tornaram, ao longo da história da formação da sociedade brasileira, simples instrumentos utilizados por uma elite opressora para consecução de seus objetivos.

O mundo educacional e político mudaram muito depois da experiência em Angicos. Nessa cidade foi revelado ao Brasil e ao mundo que os homens e mulheres da classe popular não são mudos: eles têm voz e pensamento. A oralidade é uma arma importante, é um momento em que o subjetivo de uma pessoa se torna visível. As pessoas se revelam pela fala. Revelam seus sonhos, suas lutas, suas vitórias, suas derrotas, suas dificuldades. A fala é tão necessária que até uma pessoa muda usa a linguagem de sinais para expressar-se e comunicar-se. FREIRE, em Angicos e após Angicos, resgatou o direito da fala, o direito da voz àqueles e àqueles que, durante tantos anos, foram impedidos de falar. O resgate da fala é o resgate do sujeito. Um objeto é algo mudo, estático, inerte mas o sujeito é aquele de quem parte todas as ações e a quem são direcionadas todas as reações das mesmas. FREIRE resgatou em Angicos o homem e a mulher da classe popular enquanto sujeitos.

O Brasil nunca mais foi o mesmo, o mundo nunca mais foi o mesmo após Angicos. Em todas as terras onde essa semente foi plantada, vozes poderosas tentaram sufocar sua germinação. Em nosso país não foi diferente. Mas a boa semente plantada por FREIRE encontrou terra fértil nos corações de milhares de pessoas que se identificaram com o seu sonho. E mesmo no silêncio da opressão, a semente germinou. Germinou porque hoje temos uma “escola cidadã”; porque temos movimentos no estilo dos “Sem Terra”; porque existe a possibilidade de se questionar, mesmo em tempos neoliberais, uma sociedade dividida em

classes e apresentar uma alternativa necessária e viável a ela; porque temos a busca de um novo homem e de uma nova mulher que podem construir sua história com suas próprias mãos: FREIRE resgatou o direito da fala, o direito de ser sujeito, o direito de ser humano.

Um/a alfabetizador/a tem marcas. Ao refletirmos sobre os estudos feitos nesta pesquisa, constatamos que a proposta denominada de revolucionária por muitos estudiosos dos escritos de FREIRE foi fruto de uma formação que se iniciou na sua infância, adolescência e concluiu na maturidade. Na medida em que foi amadurecendo, essas marcas se tornaram mais sólidas e, juntamente com novas surgidas no seu trabalho com os homens e mulheres da classe popular dos diferentes países nos quais militou, fez de FREIRE um educador comprometido com a vida, com a existência. Na sua formação, seu caráter foi sendo impregnado, pelas situações em que se viu envolvido no convívio com sua família e com seus amigos, do valor que tem a vida humana: essa compreensão o levou a um compromisso com o humano da vida.

Antes de FREIRE pensar em algo educativo a ser desenvolvido com as pessoas, pensou na possibilidade de fazer algo com elas e para elas, que pudesse libertá-las das condições injustas nas quais viviam. Em um segundo momento, e como consequência do primeiro, constatou que a educação poderia ser instrumento nessa libertação. Essa é uma das marcas mais fortes da pedagogia de FREIRE: o seu compromisso com as pessoas. Esse compromisso foi o grande diferencial na pedagogia de FREIRE: estar com as pessoas, sofrer e lutar com elas, se tornou o objetivo central do seu trabalho. Mais do que ensiná-las a ler e a escrever, FREIRE trabalhou no sentido de ensiná-las a viver.

As Universidades brasileiras têm se esforçado para apresentar a seus alunos programas de cursos de graduação que forneçam uma gama muito variada de conhecimentos ao mesmo tempo em que têm buscado aliar esse ensino a práticas que fortaleçam seus aprendizados. O

compromisso com as pessoas, a inquietação do aluno frente às condições de vida das pessoas que serão, após a graduação, alvo de sua ação educativa, pouco tem sido trabalhado nas salas de aulas. Em um educador deve ser formado, prioritariamente, um compromisso com a vida de seus educandos.

Nesse sentido constatamos que, em seus escritos, FREIRE enfatizava não seu método, mas sim uma metodologia de vida e para a vida, suas crenças estavam voltadas muito mais para a postura do educador do que para os conteúdos fragmentados que eram trabalhados e ainda são em sala de aula. Constatamos em suas obras a anunciação constante dos princípios que considerava fundamentais existirem na prática de um educador e que dizem respeito a essa valorização da vida. Esses princípios foram postos em prática em diversos contextos: nas zonas rurais e urbanas de cidades grandes médias e pequenas, no Brasil, no Chile, em Guiné – Bissau; em bairros pobres de cidades de primeiro mundo, submetidos à maior experiência que um trabalho pode sofrer que não é o da análise científica das Academias mas a da investigação na praticidade da vida. Esses princípios devem ser ensinados, então, não porque a Academia os avaliza, mas porque as pessoas que os praticam tem suas realidades transformadas e ajudam outras pessoas a transformarem as suas. Afirmamos então, que esses princípios devem ser transmitidos e trabalhados em profundidade nos cursos de formação básica e continuada de alfabetizadores/as porque são princípios que produzem mudança de vida e conseqüentemente profissional.

Atuando como Supervisor Educacional com salas de séries iniciais do ensino fundamental e também com salas de alfabetização de jovens e adultos, constato que, nos cursos e nos discursos, a forma de trabalhar de FREIRE é apresentada e defendida, mas na prática não é realizada. Analisando algumas dissertações de mestrado e tese doutorado que

pesquisaram sobre a educação de jovens e adultos, também constato a não utilização fiel da proposta de FREIRE da forma com é apresentada em seus escritos.

Além desse compromisso com a vida dos educandos, FREIRE entendia que a alfabetização de uma pessoa não consistia apenas em ensiná-la a ler e a escrever, mas também em ler e escrever o mundo. Alguém que é capaz de ler o mundo, no meu entendimento, é alguém que consegue enxergar a sua realidade. Mas não é só isso. Ao enxergá-la, incomoda-se, inquieta-se enquanto não se engaja em um processo de luta que, mesmo sendo utópica, não pode deixar de existir. Ao agir dessa forma, está “escrevendo” o mundo, recriando-o.

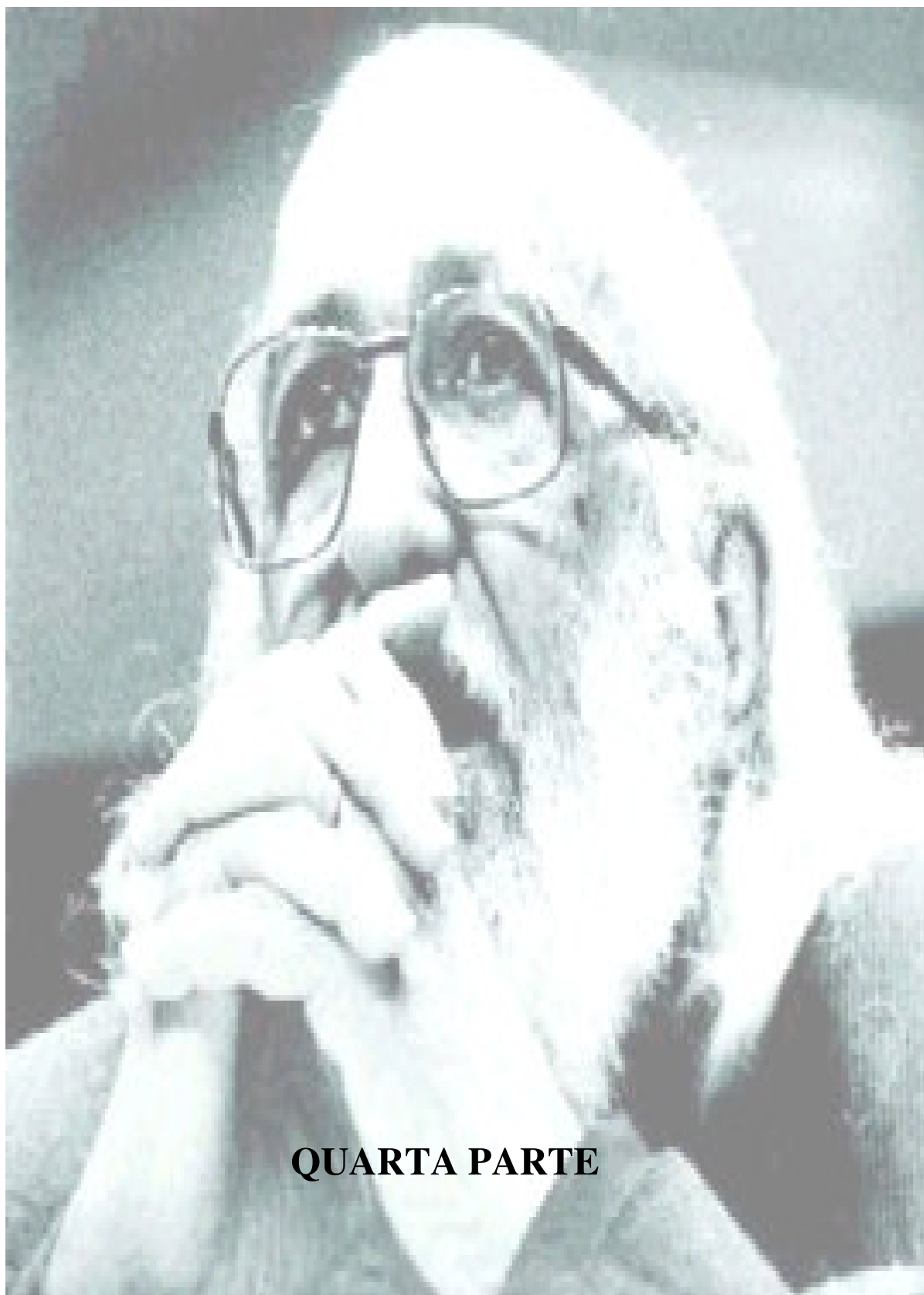
Para ensinar o educando a ler o mundo, o educador também deve estar apto a fazê-lo. Para FREIRE um educador é ser humano que tem uma visão e uma postura crítica sobre a realidade. Essa é uma outra característica que deve ser trabalhada na formação básica e continuada dos/as alfabetizadores/as, em especial, os que atuam na educação de jovens e adultos. Compreender a realidade brasileira passa por compreender a história de nossa nação, compreender as relações sociais, econômicas, políticas e educacionais que se estabeleceram em nosso país, as implicações que as mesmas foram acarretando em nossa sociedade, produzindo, em nossos dias, um enorme contingente de marginalizados e excluídos. Compreender que a formação do Brasil foi essencialmente um empreitada comercial, que não havia o interesse de se formar aqui uma nação onde todos os seus habitantes fossem responsáveis pela busca de soluções para seus problemas, é necessário para que nossos/as alfabetizadores/as tenham discernimento sobre a situação na qual militam. Ao mesmo tempo, precisa-se entender a situação do Brasil no contexto mundial, as influências que o Capitalismo Internacional exerce sobre o nosso país, os impedimentos que o mesmo acarreta no processo de transformação de nossa sociedade.

Ao se pensar essa situação histórica na qual o Brasil está inserido, constata-se a complexidade, a grandeza dos problemas nos quais o país está inserido. Vivemos uma situação similar à do ser mitológico Medusa: corta-se uma cabeça, surge outra. Temos grande dificuldade em resolver um determinado problema. Quanto este é resolvido, surgem outros no lugar. A sensação é de incapacidade, de impotência diante dos desafios que se apresentam. Nesse sentido constatamos que um outro elemento que deve constar na formação de um educador é o da utopia. Utopia como algo que possa ser alcançado mesmo que envolva grandes lutas.

Uma das críticas que ainda se faz a FREIRE é o de sua pouca cientificidade já que no contexto neoliberal positivista deste início do século XXI, afirma-se que não existe lugar para o sonho, afirmando também a morte da história e o término da sociedade dividida em classes. Etimologicamente, utopia é composta pelo prefixo “u” que é de negação e pelo vocábulo “topia”, que significa lugar. Utopia, portanto, significa um lugar que não existe, mas que é possível vir a existir. Para FREIRE, utopia significava buscar algo, construir algo que era possível vir a ser, a existir. Mas também utopia significava a possibilidade da denúncia das situações opressoras e o anúncio da possibilidade de se edificar estruturas humanizantes. FREIRE se revela ao longo de seus textos como alguém que tem um sonho que se desdobra em muitos outros. Ele sabia da complexidade de nossos problemas mas em todos os seus escritos vemos que ele tinha um sonho que pode ser o de todos nós. A questão em relação à implantação ou não de uma educação com base na pedagogia de FREIRE não é se ela é necessária mas sim se ela é desejada.

Não temos dúvida de que a libertação do ser humano é uma meta a ser atingida por todo(a) educador(a) consciente da grave situação que os homens e mulheres vivem no modelo de sociedade que existe nos dias atuais. Não há, dentre esses homens e mulheres, quem não se

sinta impelido a posicionar-se contrariamente ao quadro de miséria que tem vitimizado milhões de pessoas em todos os países do mundo, miséria esta que existe devido ao modelo capitalista neoliberal que fundamenta a sociedade. No entanto, engajar-se na luta contra esse modelo demanda um confronto com forças hegemônicas que detêm em suas mãos o domínio do aparato ideológico e de coerção que dão sustentação à sua política de exclusão. A realidade da dureza da luta não pode ser um fator de desestímulo ante a possibilidade de que homens e mulheres, milhões de seres humanos, hoje vítimas de uma ideologia perversa, sejam libertos dessa sua situação de miséria. A aplicação prática da pedagogia de FREIRE é um elemento que pode contribuir substancialmente para o fortalecimento das mãos desses homens e mulheres no processo de transformação de suas realidades sociais.



QUARTA PARTE

BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE PAULO FREIRE

FREIRE, Paulo. **À propósito de uma administração**. Recife: Ed. Universitária, 1961.

_____. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Ed. Emma, 1963.

_____. **A mensagem de Paulo Freire: Teoria e prática da Libertação**. Porto: Ed. Nova Crítica, 1971a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1971b.

_____. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Ed. BASE, 1978.

_____. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Ed Loyola, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª. ed. São Paulo: Ed Moraes, 1980a.

_____ et al. **Vivendo e aprendendo: experiência do IDAC em educação popular**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1980b.

_____. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1981b.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

_____, **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1984a.

_____, GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (diálogos). Vol. II. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1984b.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ed. Ática, 1985a.

_____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Ed. Cortez, 1985b.

_____; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. **Fazer escola conhecendo a vida**. Campinas, Ed. Papyrus, 1986.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Ed. Vozes, 1989.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990.

_____, **Política e educação**: ensaios. São Paulo. Ed. Cortez, 1993.

_____, **Cartas à Cristina**. São Paulo: Ed Paz e Terra, 1994a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22ª. reimp. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1994b.

_____, **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 4ª ed. São Paulo: Ed Olho d'água, 1994c.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Ed Olho D'água, 1995.

_____, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 5ª ed., Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1997a.

_____. A response. In: FREIRE, P. et al.(Org). **Mentoring the mentor**: a critical dialogue with Paulo Freire. New York: Peter Lang Publishers, 1997b.

_____; HORTON, Myles. **Nós fazemos o caminho caminhando**. Petrópolis: Ed Vozes, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000b.

_____. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001a.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 42ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001b.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001c.

_____, **Pedagogia do oprimido**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

_____, **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003a.

_____, **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003b.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS SOBRE A OBRA E VIDA DE PAULO FREIRE

ALVES, Márcio Moreira. **O Cristo do povo**. Rio de Janeiro: Ed. Sabiá, 1968.

ARAUJO FREIRE, Ana Maria (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Unesp. 2001.

_____. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRACIAS até os SEVERINOS. São Paulo: Ed. Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

BARBOSA, Maria Ines Afonso. **O método de educação política de adultos em Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1982.

BATISTA, William José. **Mundo, temporalidade e historicidade em Martin Heidegger e Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, 1984.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A educação de adultos no estado de São Paulo**. Tese de Mestrado. São Paulo, Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo, 1972.

_____. **Estado e educação popular**. São Paulo, Ed. Pioneira, 1974.

_____. **Política e educação popular**: um estudo sobre o método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Tese de livre-docência em Sociologia da Educação. São Paulo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1981.

_____. **Política e educação popular** (a teoria e a prática da Paulo Freire no Brasil). São Paulo, Ed Ática, 1982.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos fios da história...** Contextos saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

BORGES, Bento Souza. **Educação de Jovens e Adultos**: análise de um centro estadual de formação continuada. Dissertação de Mestrado. Universidade de Franca, 2003.

BORTOLOZZO, Moacir. **Incursões pela concepção da subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Ed Brasiliense, 1981.

BRITO, Jomard Muniz de. Educação de adultos e unificação da cultura. **Revista Estudos Universitários**, Universidade do Recife, Recife, 4:61-70, abr./jun., 1963.

CABRAL, G. **Paulo Freire e justiça social**. Petrópolis: Ed Vozes, 1984.

CANAVIEIRA, Manuel (org.). **Alfabetização: caminho para a liberdade**. Lisboa: Ed. BASE, 1977.

CARDOSO, Aurenice. Conscientização e Alfabetização: Visão prática do sistema Paulo Freire de educação de adultos. **Revista Estudos Universitários**, Universidade do Recife, Recife, 4:71-80, abr./jun./.. 1963.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **O sentido do outro em Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado. PUC-São Paulo, 1978.

CRUZ, Sérgio Amâncio. **A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1987.

CUNHA, Diana A. **A prática de Paulo Freire**. Tese de Mestrado, Campinas, IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1981.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

DA SILVA, Dinorá Fraga (org.). **Por uma política educacional de alfabetização**. Campinas: Ed.Papirus, 1991.

FARIA, Wilson de. **Pedagogia e teoria de ensino libertária em Paulo Freire**. Marília, Ed UNESP, 1987.

FÁVERI, José Ernesto de. **Uma abordagem teoria – prática da filosofia da educação na concepção freiriana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, 1975.

GOES, Moacir. **De pé no chão também se aprende a ler (1961 – 1964):** uma escola democrática. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1980.

GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Ed Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

GERHARDT, H. P. **Angicos, Rio Grande do Norte (1962 - 1963).** Educação e Sociedade, Campinas, nº 14, p. 5-34.

GUARATO, Mônica. **Alfabetização de adultos:** a experiência do Mobral no município de Uberlândia – MG (1971/1985). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

JANUZZI, Gilberta M. **Confronto pedagógico:** Paulo Freire e MOBREAL. São Paulo; Ed Cortez & Moraes, 1979.

JARDILINO, José Rubens. **Paulo Freire:** retalhos biobibliográficos. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2003.

LATERZA, Betânia. **Ensino Noturno:** a travessia para a esperança. São Paulo: Ed Global, 1994.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura:** as idéias de Paulo Freire. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1981.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos.** São Paulo: Ed Cortez, 1996.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos:** possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Ed ARTMED, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Ed. EDUFAL, 1999.

PACHECO, Íris D’Arc da Silva. **Avaliação do processo de formação dos professores alfabetizadores do programa de alfabetização solidária – PAS, em um município do interior do Ceará, a partir do olhar de uma coordenadora setorial.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire:** 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Ed. Cortez, 2002

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (et alli). **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Ed. Papirus; São Paulo: CEDI, 1992.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Ed Cortez, 2002.

TORRES, Carlos Alberto (org.). **Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI**. Buenos Aires: Ed . CLACSO, 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS METODOLOGICAS E EDUCACIONAIS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade São Paulo, 1981.

BRANCO, Carlos Castelo. **Os militares no poder**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1977.

BEAUFRET, Jean. **Introdução às filosofias da existência**: de Kierkegaard a Heidegger. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1976.

BOGDAN, R.. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

CASTELLS, Manuel et alli. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **Diante da Guerra**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1982.

COUTO, Adolpho João de Paula. **Revolução de 1964**: a versão e o fato. Porto Alegre: Ed Gente do Livro, 1999.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do estado**: ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Ed Vozes, 1981.

ESCOSTEGUY, Jorge. **Cuba hoje**: 20 anos de revolução. São Paulo: Ed Alfa – Omega, 1978.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**. Pacto do Silêncio. São Paulo: Ed Loyola, 1985.

FIGUEIREDO, Mario Poppe de. **A revolução de 1964**: um depoimento para a história pátria. Rio de Janeiro: Ed APEC, 1970.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanchez (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Ed Cortez, 1995. p.13.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

_____. TORRES, Carlos A. (orgs.) **Educação popular**: utopia latino - americana. São Paulo: Ed Cortez. Editora de Universidade de São Paulo, 1994.

_____. ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 2ª ed. São Paulo: Ed Cortez, 2000.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Ed Cortez, 1981.

GOVONI, H. **Alfabetização de adultos como mudança social**. Teresina: Ed Punaré, 1980.

HADDAD, S. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Anais... Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**. INEP: Brasília, 1994.

HOBSBAWN, ERIC J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991**. 2ª ed. São Paulo: Ed Companhia das Letras, 1997.

IMBERNON, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

JOFFILY, José. **Revolta e revolução: cinquenta anos depois**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1979.

KEEGAN, John. **Agosto de 1914 irrompe a guerra**. Rio de Janeiro: Ed Renes, 1978.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: Ed E.P.U., 1986.

MAGNOLI, Demétrio. **O novo mapa do mundo**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

MESQUITA, Julio. **A guerra (1914/1918)**. São Paulo: O Estado de São Paulo: Ed Terceiro Nome, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Ed Artes Médicas, 1992.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 46ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 3ª ed. Petrópolis: Ed Vozes, 1982.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Ed. Pontes, 1988.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. 6ª ed. São Paulo: Ed Brasiliense, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa e educação. São Paulo: Ed Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo; Ed Cortez, 1995.

YOUNG, Jordan M. **Brasil 1954/1964: fim de um ciclo civil**. Rio de Janeiro: Ed Nova Fronteira, 1973.

ZILLES, Urbano. **Gabriel Marcel e o existencialismo**. Porto Alegre: Acadêmica/PUC, 1988.