

**Autoras(es):**

**Ângela Biz Antunes**

**Carlos Rodrigues Brandão**

**Francisca Pini**

**Moacir Gadotti**

**Paulo Roberto Padilha**

**Sheila Ceccon**

**Simone Lee**

**Sonia Couto**



**Caderno de Formação**

# **COMO ALFABETIZAR COM PAULO FREIRE**

**Paulo Roberto Padilha (org.)**

**Ano 1 – Volume 1 – novembro de 2019**



**Autoras(es):**

**Ângela Biz Antunes**

**Carlos Rodrigues Brandão**

**Francisca Pini**

**Moacir Gadotti**

**Paulo Roberto Padilha**

**Sheila Ceccon**

**Simone Lee**

**Sonia Couto**

## **Caderno de Formação**

# **COMO ALFABETIZAR COM PAULO FREIRE**

**Paulo Roberto Padilha (org.)**

**1ª edição**

**São Paulo, novembro de 2019**



**INSTITUTO  
PAULO FREIRE**  
Instituto de Educação e  
Direitos Humanos Paulo Freire

**EaD**  
**Freiriana**



# EXPEDIENTE

## Instituto Paulo Freire

**Patrono** | Paulo Freire

**Presidente de Honra** | Moacir Gadotti

**Diretores Pedagógicos** | Ângela Biz Antunes, Francisca Rodrigues de O. Pini e Paulo Roberto Padilha

**Coordenação Gráfico-Editorial** | Janaina Abreu

**Diagramação e Arte-Final** | Janaina Abreu

**Organizador** | Paulo Roberto Padilha

**Autores** | Ângela Biz Antunes, Carlos Rodrigues Brandão, Francisca Pini, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto

## EaD Freiriana

**Coordenação Geral** | Paulo Roberto Padilha

**Equipe Pedagógica** | Ângela Biz Antunes, Francisca Pini, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto

**Coordenação de Comunicação e Produção Gráfico-Editorial** | Janaina Abreu

**Equipe de TI, Suporte Técnico e Audiovisual** | Plínio Pinheiro e Simone Lee

**Captação de Imagem e Som** | Bernardo Baena e Plínio Pinheiro

**Edição e Tratamento de Imagem, Áudio e Vídeo** | Bernardo Baena

**Gestão Administrativa, Financeira e Contábil** | Cláudio Nogueira, Plínio Pinheiro, Simone Lee

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

C 122    Caderno de formação: como alfabetizar com Paulo Freire  
[recursos eletrônico] / org. Paulo Roberto Padilha -- 1.  
ed. -- São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2019  
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-902052-0-9

1. Professores – Formação. 2. Professores alfabetizadores.  
3. Práticas de ensino I. Freire, Paulo, 1921-1997.  
II. Padilha, Paulo Roberto. III. Título.

CDD 374.012



# SUMÁRIO

<b>Apresentação - Reinventar, fortalecer e reafirmar direitos</b> <i>Paulo Roberto Padilha</i>	05
<b>1. Paulo Freire e um momento de poesia</b> <i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	07
<b>2. Paulo Freire hoje, agora e aqui - andarilho da utopia e semeador da esperança</b> <i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	10
<b>3. Círculo de Cultura e Alfabetização Intertranscultural na EJA</b> <i>Paulo Roberto Padilha</i>	17
<b>4. Leitura do Mundo para uma Alfabetização Cidadã</b> <i>Ângela Biz Antunes</i>	24
<b>5. Como alfabetizar com o Método Paulo Freire hoje?</b> <i>Sonia Couto Souza Feitosa</i>	35
<b>6. A Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de libertação do oprimido</b> <i>Sonia Couto Souza Feitosa</i>	42
<b>7. O tema gerador e o trabalho com os níveis da alfabetização</b> <i>Simone Chung Hiun Lee</i>	46
<b>8. Alfabetização etnomatemática</b> <i>Simone Chung Hiun Lee</i>	54
<b>9. Educação em Direitos Humanos e alfabetização</b> <i>Francisca Rodrigues de O. Pini</i>	31
<b>10. Educar é um ato político: não existe neutralidade</b> <i>Sheila Ceccon</i>	60
<b>11. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida</b> <i>Moacir Gadotti</i>	65



# APRESENTAÇÃO – REINVENTAR, FORTALECER E REAFIRMAR DIREITOS

**Paulo Roberto Padilha**

Este Caderno de Formação 'Como Alfabetizar com Paulo Freire' tem o mesmo título do curso inédito da EaD Freiriana, do Instituto Paulo Freire, que está sendo lançado no final de 2019, mas que se estenderá por 2020 e, certamente, para além disso. Digo isso porque se trata de um curso muito solicitado a nós e que, felizmente agora, conseguimos oferecer a quem tem desejo de contribuir com a alfabetização de outras pessoas e/ou de aprimorar a sua prática docente alfabetizadora.


Este é um material de apoio pedagógico e de aprofundamento de estudos para mais este curso da EaD Freiriana. Mas esta publicação tem vida própria e independente do curso, porque trata de temas relacionados à alfabetização de jovens, adultos e idosos, sem limitar-se a ela. Discute outros temas atuais da educação brasileira, que respondem, em boa parte, aos desafios da contemporaneidade, para além da dicotomia entre níveis e modalidades de ensino.

Práticas e princípios aqui discutidos servem também, por exemplo, a quem alfabetiza crianças. Trata-se de estudos relacionados à educação, à alfabetização cidadã – intertranscultural – interdisciplinar, à concepção sócio-progressista da educação e de exemplos de escritas de alfabetizando jovens, adultos e idosos, e análise do ponto de vista da psicogênese da língua escrita. E, claro, sempre em diálogo com a teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire.

Começamos com poesia, porque ciência não se faz sem arte e sem cultura. Mas você conhecerá e/ou revisitará temas clássicos das pedagogias freirianas e da educação contemporânea, com textos dos professores Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, que por tantos anos conviveram e trabalharam com Paulo Freire. E terá acesso a algumas produções dos docentes da equipe pedagógica da EaD Freiriana, que além de também terem tido a oportunidade de trabalhar com Freire, seguiram pesquisando, aprofundando, reinventando e fortalecendo o seu legado nos últimos 25, 30 anos.

Ao ler estes textos e ao participar dos cursos da EaD Freiriana, não tenha dúvida: você está se envolvendo com a práxis freiriana que, com seu exemplo, soube tocar corações e mentes de pessoas de todo o planeta, conectando várias áreas do conhecimento e trabalhando por um mundo menos feio e menos malvado, como ele nos falava.

Sua presença aqui, cara amiga, caro amigo, contribui para que, juntos, possamos reinventar, fortalecer e reafirmar direitos, na perspectiva da obra de Paulo Freire, em diálogo com outros(as) autores(as), preparando-nos, coletivamente, para enfrentar os desafios de tempos tão difíceis, como os que vivemos agora, de aprofundamento da desigualdade social,



da injustiça econômica, de retrocessos éticos, de fragilização dos direitos, dos direitos humanos e dos direitos da natureza.

Em tempos de retrocesso, de crise, de gravidade, a alfabetização e a educação emancipadoras nos fortalecem para novos avanços, para a busca de novas oportunidades e para a gravidez de ideias e novas perspectivas. Daí a importância de seguirmos juntos, manifestando a nossa indignação, a nossa “justa ira”, denunciando, anunciando, e, ao mesmo, demonstrando a nossa alegria por seguirmos resistindo, lutando e esperando sem espera.

Grande abraço e uma ótima leitura.

*Prof. Paulo Roberto Padilha*

Coordenador Geral da EaD Freiriana

Diretor Pedagógico do Instituto Paulo Freire



# PAULO FREIRE E UM MOMENTO DE POESIA

Carlos Rodrigues Brandão

Estávamos em Buenos Aires. Era um julho de 1985 e preparávamos, nós do CEAAL, a IIIª Assembleia Mundial de Educação de Adultos.

Ao saberem os argentinos da presença de Paulo Freire em nossa pequena equipe, reunida no Hotel Bauman, logo enviaram uma comitiva solicitando a ele que, de retorno à Argentina depois de 16 anos, fizesse uma palestra, dissesse uma mensagem, deixasse algo a educadores do país.

Paulo resistiu a princípio. Afinal, tinha vindo apenas para participar da reunião preparatória, em sua condição de presidente honorário do CEAAL. Aceitou depois.

Assim, na noite do dia seguinte ao do convite, fomos ao Teatro San Martin. Para nossa surpresa e a dele, havia uma multidão de pessoas na porta e ao redor do teatro. Dentro ele já estava totalmente lotado e ainda ficaram de fora, segundo cálculos apressados de alguns organizadores do evento, mais de mil pessoas. Entraram os que puderam e se soube que perigosamente a lotação do teatro fora superada de muitas e muitas pessoas.

Formamos uma mesa com a maioria dos integrantes da comissão reunida e mais alguns argentinos. Entre eles, Perez Esquivel, recém escolhido para o Prêmio Nobel da Paz. Foi-nos dito pelos organizadores que cada um dos integrantes da mesa teria apenas cinco minutos para falar, pois “a noite seria de Paulo Freire”.

Falamos todos entre três e seis minutos. Mesmo Perez Esquivel não ultrapassou o seu tempo. Quanto tocou a vez de Paulo, ele começou sua fala rememorando amorosamente momentos de algumas vindas anteriores a Buenos Aires. Creio haver falado até de tentativas não muito bem-sucedidas de aprender a dançar o tango na Boca.

Logo a seguir anunciou que, como todos os outros, falaria cinco minutos. Murmúrios de protesto e desapontamento abalaram os lustres do grande salão do teatro. Falou uma hora e meia. Sua fala de um criativo improviso, ele a rabiscava em um papel ao meu lado, foi uma espécie de “decálogo livre do educador”. Creio que o CEAAL publicou desde o Chile uma súmula de sua fala e quero acreditar que em alguma medida ela foi o mote de *Pedagogia da autonomia*.

Ao final da “Clausura”, já no começo da noite de 29 de novembro de 1985 (falo, portanto, de 28 anos atrás) algumas pessoas foram convocadas a darem uma espécie de depoimento final. Fui uma delas. Muito ao meu gosto, falei sob a forma de um poema de improviso. Como ele começa com um trecho de Pablo Neruda e como ele convive com palavras e ideias que ao longo dos anos, ouvindo, silenciando e lendo, aprendi com Paulo Freire, eu o transcrevo aqui. Deixo no Espanhol de origem o trecho de Neruda e traduzo para o Português a minha fala.





### **O povo, o educador**

Era el pueblo, sin duda  
sin herencia  
sin vaca  
sin bandera  
y no se distinguía entre los otros.  
Los otros eran el.  
Desde arriba era gris como el suelo.  
Como el cuero era pardo.  
Era amarillo cosechando el trigo:  
Era negro debajo de la mina.  
Era color de piedra em el castillo.  
En el barco pesquero era color de atun  
y color de caballo em la pradera.  
Como podría nadie distinguirlo  
si era el inseparable, el elemento  
tierra, carbon o mar  
vestido de hombre?

*Pablo Neruda*

### **O meu pequeno poema**

Seremos sem dúvida com o povo:  
nosso sentido, herança e bandeira.  
A serviço do que é e do que poderá ser  
criamos o sentido do que somos: educadores.

Homem mineral e pobre  
mas, como ninguém, humano, tão humano  
que como poderia distinguir-se  
dos elementos da terra e da injustiça:  
ferro, fome e maldição  
que o sucumbem e o fazem ser  
cinza, úmido e sujo como o solo?

Descer desde o alto e colocar-se a seu lado,  
conviver com o seu destino e compartilhar as suas noites,  
cantar os cantos com que ele dança





quando aprende por si mesmo a fazer-se  
sábio e livre.

Colher com ele o trigo  
e de suas duas mãos acolher o pão.  
Ser, como ele, negro e silencioso na mina  
até quando dela saia e salte  
terrivelmente poderoso  
e poderosamente solidário.

Bem mais do que apenas um “homem educado”,  
Uma espécie humana inteira transformada  
Em água, sol, irmão, força, flor,  
Vento, chuva, relâmpago, terror e ternura.

O homem humano, o ser do povo  
em algum dia distante crido pela natureza  
e, agora, guerreiro e poeta em sua luta:  
aquele que aprendeu a ser capaz de transformar  
a sua vida, a terra inteira e a sua história.

*Carlos Rodrigues Brandão*

Escrito a mão em 29 de novembro de 1985

Para ser lido na cerimônia de clausura da IIIª Conferência Internacional de Educação de Adultos em Buenos Aires.

Re-escrito para o Fórum Internacional Paulo Freire, em setembro de 2008, em São Paulo.

**Carlos Rodrigues Brandão** - Nasceu no Rio de Janeiro em 1940. Envolveu-se com cultura e educação popular de seu ingresso no Movimento de Educação de Base (MEB), em janeiro de 1964. Desde então participa até hoje como assessor e como autor de livros e escritos sobre a Cultura e Educação Popular. É formado em Psicologia. Possui Mestrado e Doutorado em Antropologia e é professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas. Nesta mesma universidade está vinculado ao GEPEJA, Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos. Um de seus mais de 50 livros publicados é intitulado *O que é Método Paulo Freire* (São Paulo, Brasiliense, 1981; Volume 38 da Coleção Primeiros Passos).





# PAULO FREIRE HOJE, AGORA E AQUI – ANDARILHO DA UTOPIA E SEMEADOR DA ESPERANÇA<sup>1</sup>

Carlos Rodrigues Brandão

## 1. Paulo Freire hoje, agora e aqui

Paulo Freire gostava de dizer de si mesmo que ele era um “menino conectivo”. E ele o foi, no sentido de uma pessoa do “e” e do “entre”. Um educador que logrou viver a experiência da sabedoria de ser ao longo de toda uma vida intensamente um educador ao mesmo tempo intensamente pessoal e conectivamente interativo. Um alguém que não conseguia estar “em”, a menos que estivesse também “entre”.

Vimos que em sua educação, o criar saberes, conhecimentos, valores, compreensões, não é em nós, seres humanos, algo instrumental, alguma coisa apenas colocada “a serviço de”. Não é algo utilitário, “para o uso de” qualquer tipo de experiência situada aquém ou além da comunicação de sentidos, de significados, de sensibilidades e de partilha de sociabilidades.

Criamos a educação que partilhamos para compartilharmos relacionamentos autônomos e significativos, vividos e trocados entre atores culturais voltados à construção de momentos de diálogos fecundos entre a pessoa e ela mesma; entre pessoas que se ensinam e aprendam; e entre aprendizes-ensinantes destinados a nada menos do que criar as suas vidas e a vida de seus mundos.

Não sou o saber que eu sei e nem possuo o conhecimento que aprendi. Sou o saber que me faculta ingressar na interação dos que sabem comigo e, cada um à sua maneira, aprenderam e aprendem ainda a saber como eu ou à minha diferença. Conheço não o que sei, mas aquilo que me abre o entrar em diálogo com os outros conhecedores ou buscadores, como eu, de um mesmo ou de um diverso novo saber.

Aprendemos para nos incorporar a estes círculos e para aprendemos a torná-los sempre mais largos e mais densos e fecundos.

Nascemos convocados a vivermos entre situações de procura interativa e amorosa da felicidade, através da busca pessoal e solidária de construção de si-mesmo e do outro. Algo que estamos e estaremos realizando como “seres da pergunta” sempre renovada, e da pesquisa sempre inacabada.

A educação não é um meio. Ela é um fim cuja finalidade somos nós mesmos. Isto porque se a educação possui uma utilidade, ela está no criar pessoas humanas cuja razão de existir é a crescente e contínua descoberta de si nelas mesmas, como um primeiro momento de um diálogo em busca do saber. E, de uma forma ainda mais motivada, no diálogo com as outras

---

<sup>1</sup> Dois artigos de Carlos Rodrigues Brandão, retirados de seu texto intitulado *Paulo Freire: uma vida entre aprender e ensinar*. Mimeo. Campinas, s.d. 132 pgs.





pessoas, durante o próprio processo de criação crítica e partilhada de seus mundos de vida cotidiana. Um hoje já quase antigo escrito de Jean Piaget deve ser lembrado aqui.

Admitimos um pouco acima que os dois aspectos correlativos da personalidade eram a autonomia e a reciprocidade. Em oposição ao indivíduo que ainda não atingiu o estado de personalidade, e cujas características são as de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social, a pessoa é o indivíduo que situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação à dos outros, isto é, que o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização da atividade própria<sup>2</sup>.

De alguma maneira Paulo Freire e os seus companheiros anteciparam-se à proposta da UNESCO de uma “educação ao longo de toda a vida”. E isto pode ser deduzido facilmente da ideia matriz de que somos seres sempre inacabado, inconclusos, e também pessoas permanentemente aperfeiçoáveis.

Durante muito tempo estivemos presos à ideia de que há um breve tempo de vida dedicado ao estudo, para que quase todo o “resto” útil dela seja devotado ao trabalho produtivo. Nada mais falso, nada mais inventado. Não somos seres programados por uma perversa genética iludida, destinados a “aprender para o trabalho” ou “para a vida”, durante um breve lapso de tempo anterior à “maturidade”. Sendo a “maturidade” entendida como o tempo depois de quando se aprendeu “o bastante para saber trabalhar e saber viver” e já não se precisa mais nem de escola e nem de estudos.

Podemos criativa e ousadamente pensar que devemos estar sempre em busca do conhecimento. Em busca da experiência da intercomunicação à volta da experiência sem-fim da descoberta do saber e da aprendizagem. Somos seres sempre mutáveis, sempre aperfeiçoáveis, inclusive quando idosos; inclusive quando “já aposentados”.

Somos passíveis de sermos sempre melhores do que fomos, mais esclarecidos, mais libertados de nós mesmos e do que não é verdadeiro e criativo em nossas culturas. E elas são também tão imperfeitas quanto nós, tão interativamente aperfeiçoáveis quanto nós mesmos.

Quando esquece os seus disfarces a educação utilitária pergunta: “o que é que precisa aprender uma aluna de quarta série para passar-de-ano e ser promovida (como no exército, como na fábrica, como no emprego) para a quinta série?” Não é porventura esta a pergunta essencial? Não é em nome da lógica de uma educação de resultados e de questões didáticas pensadas como “linha de montagem”, que currículos escolares são “programados” para produzir “aprovados” ou “promovidos” e para reproduzir “reprovados” ou “retidos”? A educação seriada da pressa do mercado segue exatamente essa lógica produtiva subordinando processos do aprender aos resultados do aprendizado, sobretudo quando, de maneira

---

<sup>2</sup> Está na página 64 do livro-artigo: *O direito à educação no mundo moderno*, escrito por encomenda da UNESCO e publicado pela primeira vez em 1948 na coleção *droits de l'homme*. Em português saiu como o segundo capítulo de: *Para onde vai a educação?*





consciente ou não, pessoas que estudam-e-aprendem são pensadas, série a série, como produtos da escola.

Se o motivo fundador da educação é o perene alargamento e o adensamento da interação entre pessoas através do diálogo de partilhas na construção de saberes-valores de origem e sentido do aprender, então ela só pode ser uma educação da e através da diferença. Oposta em conteúdos e em processos a todo o tipo de pedagogia de espelho e, assim sendo, a todo o projeto de associar o ensino-aprendizagem a algum tipo de aberta ou velada doutrinação, ou mesmo de redução do processo de criação do saber a uma repetição de conhecimentos já criados e, pior ainda, consagrados culturalmente, a educação da pessoa cidadã só pode ser uma pedagogia do inesperado.

De um ponto de vista subjetivo (da pessoa para a cultura) uma pedagogia crítica de formação de educandos enquanto sujeitos livres e sempre-autores de suas próprias escolhas, o que deságua em um máximo de diferenciação pessoal de vivência de uma mesma ou de algumas culturas como momento fundador da educação. De um ponto de vista objetivo (da cultura para a pessoa), uma pedagogia criativa, fundada sobre um descentramento de eixos únicos e unidirecionais de saberes-valores, e sobre abertamente pensada como uma permanente construção-transformação de conhecimentos e de alternativas de aprendizagem. Também na educação devemos nos dar conta de que, tal como vemos acontecer agora com as ciências cujos fragmentos trazemos para dentro das salas de aulas, “tudo o que é sólido desmancha no ar”.

Um multiculturalismo crítico não serve somente a uma mudança cultural de atitude e de direção do trabalho pedagógico, em nome do respeito ao outro e de um culto generoso às diferenças étnicas e culturais. Serve a criar pessoas em quem o diálogo seja a experiência da interação com o diferente. Seja o aprendizado do ofício de construir seja lá o que for, através da negociação democrática entre modos de ser e de pensar diferenciados e, se possível, antagônicos. Afinal, quando em algum lugar todo o mundo está pensando a mesma coisa, deve ser porque ninguém está pensando coisa alguma.

Em um mundo ainda marcado pela desigualdade, a injustiça, a restrição da liberdade, a exclusão e a crescente consagração do ideário do capitalismo neoliberal como patrimônio cultural dos princípios de vida no mundo de hoje, uma educação emancipadora deverá colocar-se de preferência a favor dos pobres, dos excluídos, dos postos à margem e de todos aqueles impedidos de viverem os direitos ativos de participação cidadã na vida cotidiana, por haverem sido até aqui privados dos seus direitos humanos, como o do próprio acesso adequado à educação. Entre a economia do cotidiano e a história de um povo, a educação proposta por Paulo Freire estende-se em abarcar territórios de sentidos ignorados ou secundarizados em outras pedagogias. Ou alia-se a outras práticas de libertação social, ao reconhecer-se como uma das ações culturais de vocação emancipadora.

Em primeiro lugar, considero que a economia popular, que aparece como uma consequência obrigatória da nova ordem econômica mundial, pode vir a ser um dos fundamentos da educação popular sempre e quando soubermos conjugar a busca





destas novas formas econômicas com a vontade política de mudanças voltadas para a equidade humana pela qual estamos lutando há muitos anos.

Num segundo momento, considero que a partir de uma nova prática econômica teremos que elaborar uma teoria do conhecimento que fundamente e fortaleça uma vida cada vez melhor para os setores populares. O terceiro comentário tem a ver com a história enquanto possibilidade. A história não deve ser visto como um produto mecânico, mas sim como fruto da ação dos sujeitos como agentes históricos inseridos nas possibilidades vitais que lutam por transformar<sup>3</sup>.

Campo das escolhas livres do sujeito autônomo, a educação não pode fechar-se ao drama do mundo de que é parte. A educação que pretende formá-lo com as qualidades de uma cidadania integral, também não. Além disto, é difícil imaginar a possibilidade de existência de um projeto pedagógico que não penda para um lado – o do “mundo da vida” - ou o outro – o do “mundo dos negócios” – a cada momento do cotidiano em que, aqui e por toda a parte, vivemos e nos educamos. Haverá uma terceira escolha? Será possível uma educação que, como algumas tendências das ciências, possa se propor ser neutra diante da condição de Mundo em que vivemos hoje?

Estamos longe da ideia de que um proletariado único deverá assumir o comando de uma luta de classes capaz de armar-se contra o poder do capital e transformar toda uma nação, todo um mundo. Sabemos que este enfrentamento é longo e é complexo, e sabemos que os seus partidários do “lado da vida” são plurais. São e serão mais ainda. Mas isto não deve significar o esquecimento de que essa tão imensa maioria de mulheres e de homens do povo tem ainda hoje, como teve sempre no passado, um lugar protagônico de uma enorme importância.

O trabalho do MST em favor da justiça e contra a exclusão, realizado em nome de trabalhadoras e de trabalhadores em luta pelo direito de possuírem o seu “pedaço de terra” para poderem viver a esperança de um lugar na partilha por um quinhão de felicidade humana, bem pode ser o melhor espelho do que falo aqui. Entre tantos movimentos sociais hoje ativos no Brasil e postos na linha de frente de uma verdadeira (não nos iludamos) guerra de guerrilha contra o poder do “mundo dos negócios”, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é uma lição viva da força de um movimento popular realizado por mulheres e por homens do povo. Um movimento que tem obtido resultados no campo da educação de Norte a Sul do Brasil que bem traduzem, na prática do dia a dia, boa parte das ideias propostas sugeridas aqui<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Carta de Paulo Freire comentando um *Programa Latino-Americano de Economia Popular e Educação Popular Comunitária do ICEA*. Em *Correspondência*, página 151.

<sup>4</sup> Até onde os conheço, poucos movimentos populares no Brasil, na América Latina e em todo o Mundo deram e seguem dando uma importância tão grande à educação de crianças e de jovens. Não há “acampamento do MST” que não possua a sua “escola itinerante”. Não há assentamento que não tenha escolas destinadas a todas as pessoas que devam ou queiram estudar. Todo um setor dedicado à educação no MST trabalha por garantir direitos plenos ao acesso ao saber-aprender através de uma educação de qualidade. Distante de pedagogias centradas na mera instrução programada de crianças e de jovens do meio rural, com vistas à capacitação utilitária da força de trabalho, o ideário pedagógico do MST aspira formar o cidadão rural. Aspira criar a partir do “campo” um ideal de cidadania participante cujos gestos de um trabalho solidário e cujos atos abertamente políticos tenham um efeito transformador direto e irreversível sobre o mundo social deles, e sobre o nosso. Ver, a respeito o livro de Luiz Bezerra Neto *Sem teto prende e ensina*, bem como todos os escritos de Roseli Caldart, a começar por *Educação em movimento – formação de educadoras e educadores do MST*.





## 2. Andarilho da utopia e semeador da esperança

Sou um homem de Causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, por causas que me comovem. São muitas, demasiadas: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária... Na verdade, somei mais fracassos que vitórias nas minhas lutas, mas isso não importa.

Seria horrível ter estado ao lado dos que se venderam nessas batalhas.

Darcy Ribeiro


Fora “a salvação dos índios”, as palavras de Darcy Ribeiro poderiam ser inteiramente endossadas por Paulo Freire. Estivemos percorrendo até aqui a vida de um pensador e militante da educação que iniciou a sua vida de professor em uma universidade pública federal. Vimos que “ali” ele trabalhou com a sua primeira “equipe nordestina” na criação de um outro sistema de educação. Um “Sistema Paulo Freire de Educação”, que previa em 1961 até mesmo a criação de uma “Universidade Popular” e de um “Instituto Internacional de Estudos Operários”.

O “sistema” sequer chegou a ser ensaiado. Paulo Freire e sua equipe foram convocados pelo Ministério da Educação em Brasília para implantarem uma ampla e radical *Campanha Nacional de Alfabetização*. Os empresários e os militares se anteciparam com o golpe de 1 de abril de 1964. Paulo foi detido e depois exilado com a sua família.

Em seu exílio ele participou e apoiou experiências de alfabetização e educação continuada de adultos do povo no Chile e, sobretudo, em colônias recém libertadas do domínio português, a partir da iniciativa de governos revolucionários chegados ao poder na África. Os primeiros tempos foram promissores e seus “livros africanos” o revelam. Mas o que aconteceu a seguir, entre guerras internas e novas ditaduras mais uma vez revelou o dilema do deslocar da classe insurgente e das comunidades civis de poder para um poder de estado um “dever de educar” depressa transformado em um “poder de educar”. Uma vez mais, longe agora do Brasil, Paulo Freire viveu a mesma amarga experiência de um começo feliz e fecundo de experiências que a seguir seriam desqualificadas ou mesmo perdidas.

De volta ao Brasil depois de treze anos de exílio, o professor Paulo Freire ingressou em duas universidades de São Paulo, uma pública e outra particular-comunitária. Chamado como secretário de educação do governo de Luiza Erundina, Paulo Freire e seus companheiros criam o MOVA-São Paulo, um movimento público e popular de alfabetização que irá se tornar modelo para outros vários “Movas” espalhados pelo Brasil. Nas eleições governamentais seguintes um candidato de direita assume o governo de São Paulo, e em menos de seis meses o MOVA-São Paulo foi inteiramente desmontado.

Em seus últimos anos entre nós, entre a universidade “e o mundo”, ele seguiu de perto a ação de movimentos sociais populares e apoiou iniciativas estaduais e municipais sob governo que pretenderam inaugurar inúmeras experiências para converter em *popular* uma política *pública* de educação. Várias delas foram interrompidas ou desfiguradas ao longo do tempo.



Um educador que hoje dá nome a mais de cinquenta escolas públicas em todo o Brasil, e que recentemente foi proclamado como “Patrono da Educação Brasileira”, morreu sem haver logrado de forma consistente e duradoura realizar como efetivamente “popular” uma educação “pública”. Uma educação escolar criada e conduzida por agentes do povo e por instituições da sociedade civil, e realizada em seu nome e a seu favor e, não, como um projeto de empoderamento puro e simples do poder partidário de estado.

A duras penas Paulo, Darcy e quantas e quantos outros educadores aprendemos que é temerário confiar em uma educação que nas democracias pode mudar de mãos e de mentes a cada quatro anos, e onde cada secretário de educação (não raro rival do que acaba de sair) resolve “apagar tudo o que foi feito e começar tudo de novo”?

Como confiar em uma educação que entre governos autoritários à esquerda e à direita, depressa hegemoniza como uma “política de estado” ou um “projeto de partido” o que em algum momento foi sonhado como sendo algo “do povo”? o entanto, como pretender viver uma vida dedicada à formação de pessoas através da educação, sem persistir ao longo de iniciativas e revezes, como um andarilho da esperança?

Paulo Freire nos deixou como herança a compreensão de que a educação não é uma “coisa” ou uma prática a ser mantida e preservada “como ela é” ao longo dos tempos. A educação existe para ser reinventada a cada dia. A cada momento e em cada experiência de seu acontecer, dentro e fora dos muros da escola.

Tornar educação uma ousada utopia, a começar pela persistente crítica aos sistemas de ensinar-e-aprender impregnados de uma visão utilitária e meramente instrumental. Recordo que seu grande sonho foi o partilhar com outros a invenção do que nos primeiros tempos ele chamou de *educação libertadora, educação liberadora, educação popular, pedagogia do oprimido*. E que em seus últimos livros ele vai retraduzir como uma *pedagogia da esperança, pedagogia da indignação, pedagogia da autonomia*.


Entre escolhas pelas quais a educação revela “a sua cara” e um projeto pedagógico de fato “diz a que veio”, o educador de vocação libertadora deve optar por colocar-se não apenas do lado, mas a serviço do povo, na sociedade de classes secularmente autoritária e hierarquicamente desqualificadora “da imensa maioria”. E esta opção, para além de pedagógica, é cotidianamente ética e política. Uma pedagogia do oprimido começa por uma atitude pessoal para além da simples “aceitação do outro discriminado”, e estende-se a uma corresponsabilidade com e por ele.<sup>5</sup>

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não com sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando os meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

---

<sup>5</sup> Está na página 67 de *Pedagogia da Indignação*.





A variedade dos nomes que se sucedem nas capas de seus livros ou no coração de suas ideias traduz um mesmo ideal. O de tornar a educação um caminho destinado a servir aos povos e aos pobres do Brasil, formando-as para serem elas próprias as criadoras de culturas sociedades construídas por pessoas conscientes, ativas e livres.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: a nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar<sup>6</sup>.

**Carlos Rodrigues Brandão** – Nasceu no Rio de Janeiro em 1940. Envolveu-se com cultura e educação popular de seu ingresso no Movimento de Educação de Base (MEB), em janeiro de 1964. Desde então participa até hoje como assessor e como autor de livros e escritos sobre a Cultura e Educação Popular. É formado em Psicologia. Possui Mestrado e Doutorado em Antropologia e é professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas. Nesta mesma universidade está vinculado ao GEPEJA, Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos. Um de seus mais de 50 livros publicados é intitulado *O que é Método Paulo Freire* (São Paulo, Brasiliense, 1981; Volume 38 da Coleção Primeiros Passos).

---

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, p. 184.





# CÍRCULO DE CULTURA E ALFABETIZAÇÃO INTERTRANSCULTURAL NA EJA

Paulo Roberto Padilha

O objetivo deste trabalho é apresentar a importância do “Círculo de Cultura” nos cursos de alfabetização, na perspectiva “intertranscultural”. Destina-se a contribuir com a prática pedagógica de alfabetizadoras(es) e com as aprendizagens do-dicentes dos(as) alfabetizandos e alfabetizadores(as) que, juntos, convivem nos processos educacionais de pessoas jovens, adultas e idosas, sempre visando à reafirmação de direitos e à dignidade humana.

Quando falamos de Círculos de Cultura, incentivamos a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicam ao trabalho didático-político-pedagógico, visando a um processo de ensino e de aprendizagem. No caso aqui, pensamos particularmente num curso de alfabetização, como importante espaço onde acontece o encontro entre pessoas que aprendem e que, ao fazê-lo, ensinam algo umas às outras. É o que Paulo Freire chama de “do-discência”: quem ensina, aprende ao ensinar; que aprende, ensina ao aprender. O Círculo de Cultura é este espaço onde todas as pessoas podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, intervir e avaliar o seu fazer, num movimento permanentemente dialógico.

Em seu primeiro livro, Paulo Freire sistematiza algumas reflexões para que possamos dimensionar a importância que ele atribui à cultura – tanto é que ele se refere a Círculos de Cultura e não a “Círculos de Educação”, como poderia, eventualmente, ter sido o caso.

Assim escreveu Paulo Freire:

A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje (Freire, 2001:10).

Estamos diante de uma perspectiva que considera o homem, a mulher ou a pessoa não binária como ser relacional, criador de cultura. Aqui o conhecimento só se constrói no diálogo, necessário a uma prática pedagógica democrática. Conforme afirma o professor Celso de Rui Beisiegel,

Freire viera investigando e pondo em prática procedimentos sempre orientados para a **promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo**. Ao mesmo tempo que repeliu o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, esses



objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de **trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo**. E estas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico progressista então designava como o “compromisso com os pobres e com a sua realidade” (Beisiegel, 1992:39). (Grifos nossos).

No texto acima já vemos algumas categorias fundamentais do pensamento de Paulo Freire, presentes nos Círculos de Cultura, desde sua passagem pela Universidade do Recife como coordenador do Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 1960. É oportuno esclarecer que no Capítulo 4 do livro “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1983), Paulo Freire fala do lançamento do Círculo de Cultura, conforme falamos aqui, bem como apresenta as etapas do seu conhecido método de alfabetização de adultos. Além disso, no mesmo livro, apresenta em apêndice “as situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de alguns comentários. Este livro é leitura obrigatória para quem quer alfabetizar.


No livro intitulado Essa escola chamada vida (Freire & Betto, 1985), em que os autores são entrevistados pelo repórter Ricardo Kotscho, encontramos um longo depoimento que comprova os argumentos que até aqui reunimos.

(...) O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça” — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.

Já no livro “Cartas a Cristina, observamos a diferença entre Centros de Cultura e Círculos de Cultura. Os primeiros

eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (Freire, 1994:155).





Ainda no livro “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1983), referindo-se aos Círculos de Cultura, Freire explica que

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Freire, 1983:103). (Grifos nossos.)

Mesmo se compararmos tal proposta em relação à educação que acontece nos dias atuais, observamos que se trata de alternativa avançada tanto para hoje como, principalmente, para o contexto dos anos 60. Com isso fica fácil entender a reação das elites intelectuais e, mais tarde, econômicas e políticas, ao trabalho de Paulo Freire: por mais avançada que se considerasse, a elite brasileira era contrária, salvo raras exceções, àquelas propostas que contestavam a manutenção do status quo e incluía o povo no processo de reconstrução da cultura.

Freire se referia a um “conceito antropológico de cultura” que distingue dois mundos: o da natureza e o da cultura, e sua concepção de ser humano pressupõe o “papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens” (Freire, 1983:108-9). Em seguida, apresenta a sua compreensão de Cultura:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (Freire, 1983:109).

Trata-se de, a partir da compreensão de sua realidade, de a pessoa, mediada pelo processo educacional, procurar superar a sua “consciência ingênua” e alcançar a “consciência crítica”. Vemos aqui o porquê da preferência de Freire pelo termo Círculo de Cultura e não pelo possível “Círculo de Educação”. A cultura é mais ampla, transcende e supera a compreensão do que seja a própria educação, da própria alfabetização, mas com elas se relaciona permanentemente, sem nunca dela dissociar-se, a não ser por uma atuação político-pedagógica, diríamos mais, ideologicamente situada, que vise a separar e dicotomizar cultura e educação.



O Círculo de Cultura favorece o incentivo e o estímulo à utilização e à expressão de diferentes formas de linguagem e representação da realidade, já que, conforme entendemos, a realidade pode ser explicada com base em diferentes níveis ou, melhor dizendo, na perspectiva de diferentes olhares, que se traduzem em práticas vivenciais e contextuais. O teatro, a música, a dança, o desporto são apenas algumas possibilidades que temos de exercitar essa multiplicidade de linguagem e de representações, porque representam expressividades humanas, sobretudo comunicacionais e sensíveis, que podem se utilizar, nos dias atuais, das novas tecnologias, como forma de ampliar o seu próprio alcance, seja no nível intrapessoal, seja no nível das relações entre diferentes sujeitos em diferentes espaços e dimensões.

### **Alfabetização na perspectiva intertranscultural**

A perspectiva “intertranscultural” (Padilha, 2004; 2007; 2012) nasce da educação intercultural, que pode se constituir numa diretriz essencial para considerarmos e orientarmos processos de alfabetização que partem da diferença cultural e dos seus desdobramentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, linguísticos, políticos, econômicos etc. Já, a dimensão intertranscultural, nasce das possibilidades evidenciadas por Paulo Freire, quando ele nos ensina a partir da cultura das pessoas e nos incentiva a pensar numa educação curiosa – que valoriza a “subjetividade curiosa; prazerosa” – porque nos faz sentir “inteligentes, interferidores” e aprendentes, porque relacionais e seres da mudança.

A alfabetização na perspectiva intertranscultural se constrói na direção de um processo educacional aberto, reflexivo, ético, dialógico, valorativo, criativo, ousado e complexo, que tem seu ponto de partida das relações que as pessoas estabelecem entre si e, delas, com o mundo. Trata-se de um aprofundamento investigativo sobre os meandros do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização, incluindo-se aí todas as dimensões da organização do nosso trabalho pedagógico, que será objeto de uma reflexão permanente, em diferentes espaços intertransculturais – como por exemplo, nos Círculos de Cultura onde a alfabetização acontece.

Simplesmente não seria possível alfabetizar numa perspectiva emancipadora, sem que as relações intertransculturais fossem a base de toda a articulação pedagógica entre os sujeitos partícipes deste processo, tendo como principal referência o respeito, a valorização e a convivência com as diferentes culturas, com as diferentes diferenças e com as múltiplas semelhanças. Trata-se de não permitir nenhum tipo de subordinação ou de subalternização de uma cultura à outra e de superar quaisquer tipos de relações preconceituosas ou discriminadoras. E é com base neste pressuposto que, aí sim, podemos dizer que fizemos uma alfabetização efetivamente intertranscultural, que reconhece os direitos e a dignidade de todas as pessoas participantes do processo educativo – sejam eles alfabetizadores(as) ou alfabetizandos(as).

O início deste processo acontece, por exemplo, numa reunião, num encontro entre as pessoas, de forma que sintam-se confortáveis e bem recebidas. Fundamental que também acreditem e lutem por uma alfabetização intertranscultural, onde se possa buscar, curiosamente, os diferentes sentidos que dão novos rumos para as suas práticas alfabetizadoras como um todo.





A Alfabetização Intertranscultural pressupõe a educação intercultural, não prescinde dela e, diríamos mesmo, como a própria expressão que estamos criando o demonstra fisicamente, trata-se de fundirmos a interculturalidade e a transculturalidade (intertrans), fazendo de ambas mais do que a soma de suas características. A dimensão “inter” significa a interação entre as culturas. A dimensão “trans” significa que as várias culturas devem ser respeitadas e valorizadas em todo e qualquer contexto interativo, entre, durante e através das próprias inter-relações, relações, interconexões e hibridismos culturais. A partir do diálogo amoroso, crítico e criativo, deve-se superar todo e qualquer tipo de preconceito e de discriminação, mas com as já citadas valorizações e convivências pacíficas, que respeitam as suas respectivas culturas e são capazes de aprender e ensinar umas com as outras. Claro que isso se dá no processo de convivência e da própria alfabetização.


Temos, portanto, o Círculo de Cultura, como um espaço privilegiado para o estabelecimento de diálogos e relações intertransculturais, onde acontecem as experiências dos intercâmbios intertransculturais, onde as pessoas se reúnem intencionalmente, como seres humanos aprendentes e ensinantes que são e que, nesse movimento, dão ao lugar o sentido de “o lugar” e não de “qualquer lugar”. Elas estão num lugar privilegiado de ensino e de aprendizagem – um espaço de alfabetização, porque pessoas, sujeitos individuais e coletivos, autores e atores que se organizam, relacionam-se, contextualizam-se, trocam e intercambiam experiências “inter/multiculturais críticas” (Stoer), aprendem e ensinam culturas diferentes, reaprendem as suas próprias culturas, aprendem e reconstroem conhecimentos com base na aproximação da totalidade dos seus saberes, incluindo-se aí, necessariamente, os saberes populares e/ou os conhecimentos científicos acumulados historicamente, levando em consideração todas as manifestações das suas humanidades.

Aqui o Círculo de Cultura, na perspectiva intertranscultural, é esse lugar “de exploração coletiva do sentido da experiência vivida” (Galvani, 2000:10), onde se criam novos “entre-lugares” (Bhabha), novos textos, contextos e meta-contextos, tornando o currículo do curso de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, mais significativo para alfabetizandos(as), alfabetizadores(as) e para as demais pessoas envolvidas nesse processo. São espaços dinâmicos e funcionam como lugares de estudos, de encontros, de pesquisas, de reuniões, de confraternização, de transcendência, de festas, de arte, de decisões coletivas e de organização de diferentes processos de ensino e aprendizagem. Lugares onde se busca ensinar, aprender e a reconhecer as nossas subjetividades, objetividades, os nossos traços multiculturais ou, pelo menos, evidenciar as condições contextuais em que se encontram e o nível das relações pessoais, intrapessoais, interpessoais e grupais que permanentemente estabelecem no encontro e no confronto de suas posições, diferenças e interesses.

Cabe aos alfabetizadores e às alfabetizadas, provocar estes encontros dialógicos e intertransculturais entre alfabetizandos(as), colocando em discussão as suas próprias identidades, atualizando o sentido e o significado das relações culturais e humanas que acontecem ou podem acontecer, evidenciando as suas diferentes diferenças e as suas múltiplas semelhanças.

A título de síntese, a Alfabetização Intertranscultural deve incentivar a pesquisa, a criatividade, a crítica, as vivências e convivências em grupo, em coletividade. Além disso, procura






criar espaços e atividades que estimulem intercâmbios culturais, multiculturais, interculturais e transculturais, visando à melhoria e à qualificação da participação dos sujeitos aprendentes e ensinantes na definição do currículo da EJA que se está vivenciando e construindo, incluindo-se aí os momentos de planejamento, de avaliação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Pretende, ainda, a substituir a prática de “sala de aula” por uma ação educacional e cultural no Círculo de Cultura, construindo encontros de trabalho, estudos, de relações humanas e da criação de novos textos, contextos e meta-contextos. Por fim, deve estimular, durante a alfabetização da leitura e da escrita – e para além destas, da alfabetização cultural, tecnológica, política, ecológica, ambiental, econômica, entre outras, a busca de respostas para os problemas da realidade na ação e na descoberta coletiva, no lúdico, na brincadeira, no incentivo à curiosidade e na explicitação e enfretamento dos conflitos e das contradições da práxis educativa e, concomitantemente, da práxis social, visando à emancipação sociocultural, à plena dignidade humana e ao respeito e cuidado com a vida do planeta Terra e de todos os ecossistemas.

## Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.
- \_\_\_\_\_. & BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **2º Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro da USP**, Guarujá, de 8 a 11 de junho de 2000. 16p. Anais eletrônicos. Guarujá, 2000. Disponível em: <[http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/catalisador/2encontro\\_catalisador/c-gavani](http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontros/catalisador/2encontro_catalisador/c-gavani)>. Acesso em: 17. jan. 2003.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: por uma Educação Intertranscultural. São Paulo, Cortez/IPF, 2007/ Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2007;2012.



STOER, Stephen R. Educação inter/multicultural e reconversão dos processos locais de socialização. In: STOER, Stephen R. Soter; CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José A. (orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra**: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

**Paulo Roberto Padilha** - Mestre e doutor em educação pela Faculdade de Educação da USP, diretor pedagógico do Instituto Paulo Freire. Está Coordenador Geral e docente da EaD Freiriana do mesmo Instituto. Contato: paulo.padilha@paulofreire.org; pad@peixevoa.com.br  
Site: [www.professorpadilha.com](http://www.professorpadilha.com).





# LEITURA DO MUNDO PARA UMA ALFABETIZAÇÃO CIDADÃ

Ângela Biz Antunes

Para Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana. Para isso, a educação não pode se dar alheia ao contexto do(a) educando(a), o conhecimento não pode ser construído ignorando o saber dos alunos e a Leitura do Mundo não é feita para constatá-lo e, sim, para transformá-lo.

O processo educativo deve contribuir para que sejamos sujeitos da história, para que aprendamos a dizer nossa própria palavra, para que não sejamos apenas "leitores", mas também "escritores" da história. Para isso, precisamos de uma alfabetização cidadã.

Uma alfabetização que não se limita a ler e a escrever a palavra. Ela se conecta à vida. Promove a compreensão do nosso "estar sendo no mundo" e do "estar sendo do mundo em que vivemos". Visa à transformação de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Essa alfabetização cidadã pressupõe a Leitura do Mundo.

Perguntas que não podemos deixar de nos fazer ao nos depararmos com os(as) educandos(as) no início do processo de alfabetização: Quem são essas pessoas com as quais estaremos construindo a capacidade de leitura e de escrita? Onde vivem? Como vivem? Quais são as situações significativas do contexto em que vivem? Que experiências possuem? Que saberes? Qual a visão de mundo? Quais os sonhos que acalentam? "Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento" (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 21).


A Leitura do Mundo que os educandos fazem de si e do mundo em que vivem deve ser o ponto de partida do processo de alfabetização. Ela marca o início do diálogo no processo educativo. Dela, extraímos o conteúdo, o currículo da sala de aula.

Ao escrever este texto, lembro-me de uma alfabetizadora do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), na Bahia, no contexto do XIX Encontro Internacional Virtual Educa, em 2018, contando dos seus primeiros dias na sala de aula com alunos adultos e idosos analfabetos. Penso ser um bom exemplo de Leitura do Mundo para uma alfabetização cidadã.

A alfabetizadora do TOPA relatou que se deparou, inicialmente, com pessoas inseguras, descrentes de sua capacidade de aprender, certas de que nada sabiam e receosas de que não conseguiriam acompanhar o curso de alfabetização. Insistiam com a professora que, mesmo querendo aprender a ler e a escrever, sabiam que já tinham passado da idade de aprender, estavam "velhos", não sabiam nada e não tinham certeza de que iriam até o final.

A professora, comprometida com a tarefa de alfabetizar, habilidosa no acolhimento e na capacidade de mostrar a eles que não era bem como eles diziam, preparou as primeiras aulas com atividades de escuta, de conhecimento do contexto deles, da visão de mundo deles, das





palavras do mundo em que estavam inseridos. Ele procurou saber o nome de cada um, onde haviam nascido, por que lugares haviam passado ao longo da vida, com que trabalharam e, se ainda trabalhavam, com que trabalhavam, o que faziam, como vivem, etc.

A professora levou várias imagens do processo que havia desenvolvido com os alunos para mostrar para a plateia presente no Virtual Educa. Fomos acompanhando, com ela, as aulas realizadas por meio de fotos e depoimentos dos alunos. A partir da escuta, ela foi dando vida às palavras do mundo dos alunos no ambiente da sala de alfabetização.

Elaborou cartazes com o nome dos alunos, com o nome dos lugares por onde já haviam passado e de onde viviam naquele momento. Solicitou a eles que trouxessem fotografias feitas com o celular deles, mostrando o lugar de vida, o lugar do trabalho deles, os instrumentos com os quais trabalhavam, o que produziam. Ela foi organizando as fotos, imprimindo e montando varais e painéis com as imagens que eles traziam.

Havia entre eles agricultores. Lidavam com milho, cacau, plantação de várias frutas. Cada um com sua rotina de trabalho, com seus instrumentos, com seus tempos de plantação, de colheita...

Havia também entre eles artesãos e pescadores. Outros instrumentos de trabalho. Outras rotinas. E a professora foi ampliando os painéis na sala de aula. Fotos das plantações, dos instrumentos de trabalho, dos produtos do trabalho. Palavras do mundo dos alunos. Frases sobre seu trabalho, sua visão de mundo, sobre a vida que viviam, sobre os questionamentos e dúvidas que tinham.


De repente, faltava espaço nas paredes para tantos saberes ali acumulados. E eles mesmos disseram: "Nossa, professora, tudo isso de palavras das coisas que a gente faz? Vai faltar espaço para mais fotos e palavras". Eles chegaram aonde ela queria: "Sim! Vocês viram quanta coisa vocês sabem? Vocês sabem o tempo de plantar, o tipo de solo, os cuidados com a terra antes de plantar, os cuidados a serem tomados durante cada fase da plantação, o quanto o sol ou a chuva afetam a plantação, vocês conhecem instrumentos, sabem como usá-los. Vocês conhecem as dificuldades, os desafios da distribuição do que produzem.

Vocês viram que os pescadores também possuem saberes e que há diferença na rotina do trabalho entre os pescadores marinhos e ribeirinhos. Usam instrumentos diferentes. Vimos também que os artesãos, por sua vez, têm outra rotina e instrumentos de trabalho.

Enfim, vocês têm conhecimento. Vocês não são pessoas que nada sabem. Vocês aprenderam muita coisa ao longo da vida e vamos, agora, aprender a ler e a escrever sobre o que vocês sabem e, também, sobre muitas outras coisas que vocês queiram saber".

Foi uma bela apresentação da professora que nos emocionou com depoimentos dos alunos que, inicialmente, estavam inseguros quanto à capacidade de aprendizagem e, aos poucos, foram reconhecendo que sabiam algo e poderiam saber mais.

Elas nos mostrou o impacto da aprendizagem da leitura e da escrita na vida deles: melhoria da autoestima, da compreensão do modo de produção do trabalho, das relações sociais (relações entre familiares e amigos), da mobilidade (poder ir aos lugares sem depender de informações para pegar o ônibus), de acesso ao mundo virtual, de compreensão mais



profunda de temáticas como diversidade, questões de gênero, agricultura familiar e outros assuntos de interesse deles que foram tratados no processo de alfabetização. Para Paulo Freire, o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo. (Paulo Freire. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?* Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011)


A pedagogia freiriana nos mostra que a educação é um ato político. Jamais é neutra, porque, necessariamente, contém uma intencionalidade. A educação pressupõe escolhas; estejamos, ou não, conscientes delas. Ao preparar nosso trabalho pedagógico, deparamo-nos com decisões. Vamos definir conteúdos, metodologia, forma de avaliar, forma de nos relacionar com os educandos etc. Dependendo das decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que vamos realizamos ao longo do tempo que convivemos com os estudantes pode contribuir para silenciar, para “naturalizar” a opressão, para formar sujeitos passivos, submissos, resignados diante das adversidades ou pode contribuir para formar um educando crítico, propositivo, criativo, participativo, capaz de interpretar o mundo e seu “estar sendo” nesse mundo... Um educando que assume seu papel de sujeito na história. Um educando que lê, compreende e reescreve o mundo.

No processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como somos capazes de mudar o mundo pela nossa ação. Nessa problematização, o educador desafia os alunos para que expressem de maneiras variadas o que pensam sobre diferentes dimensões da realidade vivida. O educando dialoga com seus pares e com o educador sobre seu conhecimento, sobre sua vida. Essas discussões permitirão ao educador apreender a visão dos alunos sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la.

O respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. O ser humano é “ser de relação”, dizia Paulo Freire. Um ser caracterizado pela sua “incompletude”, “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”. Os seres humanos “estão sendo”, são “seres inacabados, inconclusos”. “(...) Seres situados em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles, por isso passível de mudança, de transformação.

O diálogo é condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. Para o pensamento freiriano, ele se dá sob algumas condições. Ele não existirá sem uma profunda relação amorosa com o mundo e os homens. Quem tem amor à vida, aos seres humanos, ao mundo busca o diálogo na esperança de encontrar caminhos para a mudança e a construção de novas realidades.

Outra condição que a relação dialógica impõe é a humildade. Não haverá diálogo entre educador e educando quando aquele se reconhecer como o único a possuir saber e este o que



deverá recebê-lo. A humildade está presente no educador que se reconhece ser incompleto e inacabado (tendo sempre, portanto, algo a aprender) e reconhece que o educando também é portador de conhecimento, tendo, nesse sentido, algo a ensinar.

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1981: 94 e 95).

Além do amor ao mundo e aos homens, da humildade e da fé, Paulo Freire fala-nos da necessária confiança e esperança para a relação dialógica se concretizar.

Sem a esperança, que nos estimula, dá sentido, movimenta nossas ações em direção ao projeto com o qual sonhamos, não pode haver diálogo. “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril (...)”

Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. (...) Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 1981: 97), que a entende como construção histórica e social, por isso, mutável.

Não é possível, para Paulo Freire, que a leitura de mundo seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem.

Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho.

A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a leitura do mundo coletiva. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política, econômica que se interpenetram. A localidade do educando é, dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Fazer os educandos falarem a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho, relações sociais, e, num movimento solidário, dialético e dialógico, criativo e crítico, ir permitindo que eles desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo, com justiça social e sustentabilidade, é a grande exigência de um projeto político-pedagógico voltado à formação da cidadania ativa e da transformação social.

A Leitura do Mundo deve ser a leitura das leituras, ou seja, a interpretação da realidade sob diferentes olhares: o olhar dos vários sujeitos do processo educativo, dos vários segmentos escolares (como os pais e familiares, o pessoal de apoio, os professores, o diretor, o



coordenador pedagógico, a comunidade, enfim, como os diferentes segmentos vêem a escola que têm e qual a escola que desejam, como vêem a realidade em que vivem e quais são os sonhos que acalentam); como a escola e ou a realidade é vista e vivida consideradas as diferentes orientações afetivo-sexuais, as diferentes faixas etárias (a criança, o adolescente, o jovem, o adulto), as diferenças étnico-raciais, etc. Como é a realidade, segundo esses grupos, sob os aspectos político, econômico, cultural, ambiental?

A Leitura do Mundo contribui para percebermos a multiplicidade presente em cada contexto e permite o levantamento de situações significativas para a definição do currículo.

### **Que procedimentos nos ajudam a levantar dados da realidade?**

Em se tratando de escola, levantar dados em relação à comunidade local, identificar o território do entorno da escola, as lideranças, os movimentos sociais e suas lutas, os espaços de lazer, de manifestações culturais, os equipamentos públicos; relações que a comunidade estabelece com a escola; visão que a comunidade tem da escola; nível socioeconômico da população (trabalho, escolaridade, salário); lazer, cultura/arte; valores/religião; histórico da comunidade; histórias de vida.

Criar espaços de aproximação e de diálogo: rodas de conversa, reuniões, aulas públicas, saraus etc.

Levantar dados por meio de recursos variados: observação, entrevistas, atividades artístico-culturais como dança, música, poesia, desenho, fotografia, pintura, escultura, cinema, etc. Por meio dessas diferentes linguagens, é possível observar a realidade nas suas múltiplas dimensões: ambiental, política, econômica, cultural, social e, também, sob diferentes perspectivas: da criança, do adolescente, do jovem, do adulto, do idoso.


Adotar o trabalho coletivo e interdisciplinar, a atitude de estranhamento (transformar o conhecido, o familiar, em 'estranho', olhando sob perspectivas diferenciadas) num processo de busca de compreender cada contexto sob diferentes ângulos. Considerar também as mensagens implícitas, intencionais, verbais e não verbais, alternativas ou contraditórias presentes nos depoimentos daqueles que ouvimos.

Coletar dados que permitam uma visão o mais abrangente possível da realidade; sistematizar os dados, analisá-los, problematizá-los e chegar às situações significativas do contexto, sempre nos perguntando: quem está faltando ouvir? Não silenciar vozes. Não invisibilizar realidades existentes.

Coletar dados por meio de registros fotográficos, vídeos, desenhos, depoimentos de pessoas da comunidade, descrição do bairro sob diferentes pontos de vista (sob o ponto de vista do carteiro, do adulto, da criança, da mulher, do homem etc.).

Por meio de dinâmicas de grupo em que cada um se coloca no papel do outro (por exemplo, os pais se colocam no lugar da direção da escola e dramatizam um dia de trabalho, as merendeiras se colocam no lugar dos alunos, as crianças se colocam no lugar dos adultos e assim por diante).





Garantir que participem da coleta de dados os diferentes segmentos da comunidade escolar e, sempre que possível, estabelecer parceria com universidades, associações de moradores e outras instituições que possam contribuir na leitura da realidade.

Em se tratando de salas de alfabetização de adultos, buscar movimentos de escuta, de conhecimento adequados ao contexto e às condições dos grupos com os quais trabalhamos, acolhendo, criando um ambiente e uma atmosfera de confiança na possibilidade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Desse movimento de escuta, de identificação das situações significativas de cada contexto, registrar e sistematizar os dados quantitativos e qualitativos num “portfólio” ou “dossiê” para posterior análise. Esse dossiê estará sempre aberto a novos registros, a novas análises e a registros resultantes dessa ação pedagógica contínua de manter vivo o diálogo para um currículo significativo. Desse conhecimento, identificar temas ou contextos geradores do processo de alfabetização.

Incorporar no currículo a realidade vivida, os saberes dos educandos, os desejos, sonhos e projetos de vida, de forma a estabelecer uma relação de organicidade entre o conhecimento informal e o formal, entre os saberes dos diferentes sujeitos do processo educacional, contribuindo para que a escola seja gestora social de um conhecimento que vise à melhoria da qualidade de vida da comunidade em que está inserida.

A Leitura do Mundo é um processo. Ela deve ser permanentemente atualizada, seja no que se refere ao levantamento de novas informações, seja em relação à interpretação dos dados que já foram levantados. O processo participativo instalado na escola ou numa sala de aula de alfabetização não se esgota com a elaboração do documento final da Leitura do Mundo. O diálogo deve ser uma prática cotidiana para promover uma nova mentalidade e um novo tipo de relação, com vistas à cidadania ativa dos sujeitos do processo educativo, contribuindo para que a escola, as salas de alfabetização – os “Círculos de Cultura – contribuam com a transformação social e que elas sejam, também, o ponto de partida para a definição das políticas públicas educacionais – um dos objetivos da alfabetização cidadã e integral.

## Referências

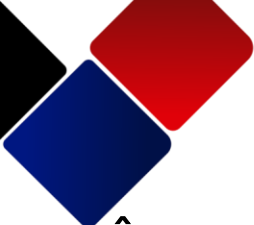
ANTUNES, Ângela (2002). **Leitura do Mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. Tese de doutoramento. São Paulo, FE-USP, 2002.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. São Paulo: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2011). **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra? Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1981). **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.



**Ângela Biz Antunes** – Doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP-2002 e 1997). Pesquisa sobre gestão democrática da escola pública e sobre pedagogia da sustentabilidade, além de ser professora e assessora educacional. Licenciada em Letras (1982), Pedagogia (1985). Participou como colaboradora dos livros *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Cortez, 1996), *Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP* (MEC/IPF, 1996) e *Autonomia da Escola – Princípios e Propostas* (Cortez/IPF, 1997). É autora do livro *Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares* (Editora Cortez, 2002) e *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas* (Ed,L, 2010), com Paulo Roberto Padilha. Foi professora efetiva da rede estadual e municipal de ensino de São Paulo, bem como da rede privada por mais de dez anos, tendo atuado no ensino fundamental, médio e cursos de suplência. Pesquisadora e palestrante com ênfase na participação popular, educação para e pela cidadania, democracia participativa, gestão democrática na escola pública, Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECEs), exercícios de cidadania desde a infância e docência na perspectiva freiriana, entre outros. Atualmente, é diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire.



# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ALFABETIZAÇÃO

Francisca Rodrigues de O. Pini

Nesse texto, refletiremos Educação em Direitos Humanos e a alfabetização na perspectiva da educação popular e nos princípios filosóficos freirianos.

Para compreender essa articulação, nosso ponto de partida é a concepção de educação popular, a qual foi constituída no Brasil, a partir e com as lutas por justiça social e emancipação das classes populares latino-americanas no século XX. Portanto, refere-se a processos político-pedagógicos, escolares e não-escolares, desalienadores e comprometidos com a emancipação humana, procedendo dos mais empobrecidos, por serem também os mais oprimidos.


A educação popular consiste na efetivação de uma práxis (ação-reflexão-ação) comprometida com a construção de uma consciência crítica, com o desvelamento e a superação da realidade opressora e com a transformação das relações de poder, especialmente as que engendram a própria existência do capitalismo, enquanto forma de produção e reprodução da vida. O processo de construção de conhecimento parte da problematização da realidade, em direção à compreensão de seus aspectos totalizantes, ganha sentido por meio de práticas efetivas que dialoguem com as necessidades (objetivas e subjetivas) de vida dos sujeitos envolvidos. Busca mobilizar e organizar as classes populares com vistas à criação de um poder popular, democrático e compartilhado (BRANDÃO, 2003). Isso implica a reflexão crítica sobre a prática, com rigor metodológico e investigativo, como também a participação política em espaços de construção e mobilização social, fortalecendo as redes e as articulações de iniciativas populares, por meio de processos pedagógicos críticos e propositivos, uma vez que a educação popular autêntica só pode ser realizada na medida em que se insere na dinâmica e na luta dos movimentos sociais contemporâneos.

Ao lado da educação popular surge a pesquisa participante (BRANDÃO. 1986) nos anos 1960, também no contexto das lutas sociais, por iniciativa de pesquisadores envolvidos com os projetos de pesquisa social e com a causa dos oprimidos.

Paulo Freire foi um dos responsáveis pelo incentivo e adoção desta abordagem devido ao conjunto de experiências de pesquisa e ação na educação orientadas por ele, embasado na concepção emancipadora e transformadora da educação. É um novo estatuto de conhecimento em que pesquisador e grupos populares, a partir da prática política constroem novos saberes e aprendizados e reforçam o poder popular (BRANDÃO, 1986). A pesquisa participante insere-se na pesquisa prática, ligada à práxis, ou seja, à prática histórica, que produz conhecimento interessado, rigoroso, para fins de intervenção. Por sua natureza dialética, é um processo permanente, pois seus resultados e ações revelam novos problemas, desafios, outras investigações e novas possibilidades de transformação.

Freire (2008) nos inspirou com a compreensão de que a educação é ato político e busca desenvolver um processo de emancipação e humanização dos sujeitos. O autor trabalhou com





a concepção de que a educação humaniza educador(a) e educando(a) pelo fato de serem vistos como sujeitos do processo num movimento de colaboração respeitosa entre ambos, a relação entre educador e educando é de compartilhamento de saberes diferentes, cada um com o seu conhecimento e sua parcela de contribuição.

Nesse sentido, alfabetizar na perspectiva da educação em direitos humanos, parte do pressuposto de que ela é pautada na realidade, portanto na história. A Educação em Direitos Humanos<sup>7</sup>, passa, em primeiro lugar, pela superação da fragmentação do conhecimento, inclusive dos direitos humanos, que desconsidera que suas conquistas são históricas e fruto das lutas sociais. A necessária visão de conjunto sobre a pluralidade das violações, que afetam a dignidade humana cotidianamente promove apreensão da realidade, reflexão dos processos históricos e formula estratégias de lutas coletivas.

O processo de alfabetização crítica no Brasil, tem origem com Paulo Freire (2007) com suas várias experiências desenvolvidas e consolidadas na década de 1960.

A concepção de alfabetização assumida em Jomtien (Tailândia, 1990 – Ano Internacional da Alfabetização), associa-se a uma visão ampla de educação, que se estende ao longo de toda vida e que considera que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, além da escola. A realidade desvelada é relacionada com os temas em questão e debatida, identificando-se as grandes questões a serem discutidas.

Freire deixou um legado imenso no campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Sua concepção de alfabetização vai além do domínio do código escrito, por nos apresentar que a leitura crítica da realidade é o primeiro momento para a construção desse processo.

A Leitura do Mundo é ponto de partida, por ser a realidade a que nos oferece o aprendizado da história de vida dos(as) educandos(as). Quando no processo de ensino e aprendizagem eles(as) percebem e se veem parte do processo de aprendizagem, se constroem conhecimento, a condição para esse processo é a dialogicidade, a relação democrática e o respeito a história de cada pessoa envolvida com este processo.

Aqui cabe uma reflexão! Partir da realidade é para problematizar as opressões e as desigualdades e não para nelas. Cabe ao educador(a) trazer os determinantes históricos, políticos, sociais e econômicos, para dialogar com as situações significativas encontradas na Leitura do Mundo.

Nesse processo de Leitura do Mundo o(a) educador(a) extrai os elementos significativos para o planejamento dos círculos de cultura que trabalhará a leitura, escrita, geografia, política, matemática articuladamente com a realidade. O conhecimento prévio dos níveis e competências das aprendizagens articulada às demandas individuais e coletivas dos(as) educandos(as) e comunidades traduzidas nos temas geradores são as bases para uma alfabetização contextualizada. No círculo de cultura, o qual traz uma concepção de horizontalidade nas relações, tendo o/a educador/a como o estimulador do debate, sistematizador das ideias discutidas e pesquisador dos conteúdos. Por isso, que não é bancário, apenas um apresentando o conteúdo, mas o diálogo entre os diversos saberes.

---

<sup>7</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).





Os encontros promovidos no processo da alfabetização, como encontro dos(as) educandos(as)<sup>8</sup> são momentos síntese, de socialização da caminhada entre as diversas turmas e a comunidade local. Um momento em que os/as educandos/as apresentam o acúmulo dos debates feitos, nos processos de ensino e aprendizagem e ao mesmo tempo formulam propostas para as políticas sociais políticas e, inclusive, pensam suas inserções em espaços de definição de políticas, como os conselhos de habitação, saúde, educação, entre outros.

Historicamente a avaliação da aprendizagem sempre teve um caráter de mensuração, o que induzia o(a) educando(a) a memorizar, praticar repetição, para registrar mecanicamente nas provas, o que o(a) educador(a) solicitava, por meio do conteúdo exclusivo do professor.

Na teoria do conhecimento freiriana, a avaliação é dialógica, formativa, processual e democrática. Os(As) educandos(as) avaliam cotidianamente e são avaliados pelo(a) educador(a), de modo a intervirem no processo quando percebem as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. São criados instrumentos como portfólio, em que os(as) educadores(as) registram o desenvolvimento do aprendizado e dialogam sobre as estratégias adotadas, para ouvirem o que está caminhando na direção da compreensão da turma e o que precisa ser redimensionado.

Esta clareza de princípios demonstra o posicionamento teórico e político de Paulo Freire em relação à concepção de educação, desde a experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos vivenciada em Angicos/RN, há 50 anos. A construção da cultura dos direitos nos exige mudanças de concepções, como aponta Paulo Freire:

(...) porque não discutir com os estudantes a realidade concreta que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é mais com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (1997, p. 33-34).

As indagações de Paulo Freire são tão atual e nos impulsiona a continuar lutando pelo sentido do controle democrático como espaço que rompe com a burocracia do sistema e luta para a ampliação da democracia e dos processos educativos democráticos.

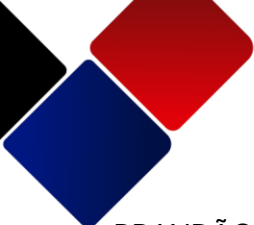
## REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Celso de R. **Política e educação popular** (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1999.

---

<sup>8</sup> Podemos constatar nos registros do Projeto MOVA-Brasil, coordenado pelo IPF de 2003 a 2015





BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre educação**. Edições Loyola, São Paulo, 1990.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília-DF: Liber Livros Editora, 2004.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. Livraria Editora Edart: 1977: p.120-1.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez: autores associados, 1983.

JARA, Oscar. **Investigación participativa: una dimensión integrante de la educación popular**. San José: ALFORJA, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria C.S. **Pesquisa Social**. Petrópolis. Vozes, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB. Niterói; EdUFF, n. 5, 2004, p.17-34.

ROCHA, Eliza Emília Rezende Bernardo. **A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos – Experiências em Organizações Populares**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte. Belo Horizonte:12 a 15 de setembro de 2004

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**Francisca Rodrigues de Oliveira Pini** – Assistente Social e professora, com Mestrado e Doutorado em Serviço Social, Políticas Sociais pela PUC/SP. Ativista e pesquisadora em políticas sociais e direitos humanos de crianças, adolescentes e jovens é professora Visitante da Unifesp/B, consultora na Faculdade Paulus de Comunicação (Fapcom) e filiada à ANDHEP. Atualmente é diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire e durante cinco anos foi a coordenadora pedagógica do Projeto MOVA-Brasil pelo Instituto Paulo Freire. É organizadora dos livros *Educação, Participação Política e Direitos Humanos* (Ed,L, 2011), *Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, (IPF, 2015).



# COMO ALFABETIZAR COM O MÉTODO PAULO FREIRE, HOJE?

**Sonia Couto Souza Feitosa**

Um dos momentos mais marcantes de minha formação profissional ocorreu em março de 1996, em um jantar no restaurante Andradas, em São Paulo, um dos preferidos de Paulo Freire. Sentada em frente a ele, enquanto saboreávamos um de seus pratos favoritos (carne seca com abóbora e batata doce), falei-lhe que estava elaborando um caderno de orientação para educadoras e educadores, no qual apresentava o Método tal qual fora usado na década de 1960, com sugestão de palavras geradoras. Ele ouviu atentamente minha explanação e, com seu jeito reflexivo e amorosamente educativo, disse-me que seu “Método” precisava ser recriado. Mesmo sem dizer qual parte do Método carecia de atualização, percebi que falava da silabação.


Apesar de não se reconhecer como criador de um Método, Freire tinha consciência de que a proposta de alfabetização de adultos desenvolvida por ele incorporava uma forma de trabalhar a relação som/grafia que lhe parecia incipiente, diante dos estudos que se faziam sobre a psicogênese da leitura e da escrita. Ouvir isso de Freire foi uma grande aprendizagem, pois me mostrou que ele era um educador com uma imensa capacidade de questionar seu próprio trabalho, de perceber limites e instigar outros a irem além do que ele fizera. Foi como se ele me provocasse a criar para além de sua criação, incorporando minha visão de mundo, minha trajetória, os saberes que construí. Percebi a enorme coerência entre o que falava e o que fazia e admirei-o ainda mais. Freire sempre se denominou um ser inacabado e, naquele momento, ele se mostrava como tal. Reconhecia que sua criação não estava completa; poderia ser complementada, recriada, que era algo em construção, apesar de ser reconhecida mundialmente.

Desafiada pelo desejo de contribuir para que educadores e educadoras possam alfabetizar dentro da perspectiva freiriana, mas sem ter a pretensão de criar complementos ao Método Paulo Freire, traçamos, a seguir, algumas orientações extraídas do estudo da realidade, realizado em diferentes experiências de formação de educadores. Buscamos atualizar os momentos do Método, inserindo sugestões de atividades e abordagens pautadas em diferentes autores e depoimentos de educadores e educadoras.

De acordo com essa perspectiva didática de utilização do Método Paulo Freire, retomaremos os três momentos/etapas constituintes do Método, incorporando neles novas possibilidades de aplicação.

## **Primeiro Momento - Investigação Temática**

Trata-se da pesquisa sociológica, ou investigação do universo vocabular e dos modos de vida do contexto em que vivem os educandos (estudo da realidade).



A pesquisa sociológica deve extrapolar a verificação do universo vocabular. O educador ou educadora deverá iniciar o processo de alfabetização por uma leitura de mundo mais ampla, pois é necessário conhecer o grupo-classe em diferentes aspectos e dimensões. Para isso, o educador ou educadora poderá utilizar diferentes formas de investigação da realidade: entrevistas, trabalho com textos sobre identidade, autorretrato, narrativa oral, preenchimento de instrumentais que investiguem a situação social e econômica, origem, preferências, níveis de escrita etc. Quanto mais se conhece os educandos, maior a possibilidade de promover intervenções didáticas que os auxiliem a superar suas dificuldades. Maior também será a possibilidade de inserir o debate sobre temas significativos que os levem a refletir sobre as situações que permeiam o seu cotidiano. Para que se possa exemplificar cada proposta, devem se apresentar questões que podem ser utilizadas na caracterização dos educandos, que podem servir de parâmetro para ilustrar esse momento do Método. Cada grupo-classe, cada contexto traz as suas singularidades e isso vai demandar ajustes a esse momento. Cabe a cada educador ou educadora compor um instrumental de caracterização que contemple seus objetivos.

Neste primeiro momento, deve ser desenvolvida a “leitura de mundo” (estudo da realidade). Para o educador, a leitura de mundo inicia-se com o levantamento do perfil dos educandos. Para tanto, deve ele (ou ela) utilizar um instrumental que possibilite contemplar duas dimensões: a social e a cognitiva.

A dimensão social compreende desvelar quem é esse sujeito e que lugar ele ocupa no contexto em que vive. Fazem parte dessa investigação as seguintes informações: nome, endereço, filiação, naturalidade, idade, sexo, estado civil, profissão, ocupação, participação comunitária, condições de moradia, lazer, religião etc.

Quanto à dimensão cognitiva, podem ser destacadas três categorias: socialização, problematização e leitura/escrita/oralidade.

1. A socialização diz respeito à forma como os educandos e educandas se relacionam com seus pares e com o educador ou educadora. Para traçar esse perfil, podem ser propostas as seguintes questões:

- a) Comunica-se com os colegas e com o educador ou educadora espontaneamente?
- b) Envolve-se em atividades que utilizam o corpo na construção do conhecimento?
- c) Demonstra ter segurança e autonomia na relação com o outro?
- d) Respeita os acordos coletivos?
- e) Demonstra solidariedade e generosidade ou valoriza apenas a competitividade?

2. A problematização compreende a capacidade de exercer a pedagogia da pergunta. O educando que apresenta esse perfil pode auxiliar o trabalho do educador. Para reconhecer esse saber nos educandos e educandas pode-se observar se:

- a) Utilizam a oralidade como meio de leitura de mundo?
- b) Apresentam uma postura dialógica e investigativa?
- c) Têm o hábito de perguntar e investigar o desconhecido?
- d) Mostram-se curiosos, problematizando questões que surgem em sala de aula?



3. A leitura, escrita e oralidade compreendem os seguintes saberes do educando:

- a) Lê e escreve o próprio nome?
- b) Escreve o próprio nome e o das pessoas que lhe são próximas?
- c) Escreve livremente, sem apresentação de modelo, ou só copia?
- d) Consegue interpretar textos oralmente?
- e) Consegue interpretar textos por escrito?

As informações obtidas a partir destes e outros questionamentos vão permitir aos educadores e educadoras elaborar seus planejamentos para um educando real, respeitando-se as subjetividades de cada um, mas trabalhando de maneira coletiva, com temas de interesse comum.

É importante lembrar que o estudo da realidade não se restringe somente aos educandos, mas também à comunidade em que vivem. Dessa forma, além do levantamento de informações sobre eles, é fundamental saber quem compõe a comunidade, como ela está organizada, se há equipamentos públicos e quais estão a serviço dos moradores. É necessário levantar, também, informações sobre a qualidade no atendimento; se há lazer e atividade comercial; como funciona o transporte; se as moradias são adequadas; se há organização comunitária; como se dá a participação e a luta por melhores condições de vida. Enfim, é importante que a classe ou grupo faça uma saída a campo para pesquisar modos de vida, levando para a sala de aula uma visão muito mais ampliada em relação à que tinham antes da saída. Essa atividade é bastante rica, pois permite que educandos e educadores pesquisem juntos e exercitem, juntos, um olhar mais detalhado sobre a comunidade, percebendo nuances antes imperceptíveis. Todo esse material será levado para a sala de aula para que se avance para o segundo momento do Método Paulo Freire, que é a tematização.

Essas e outras questões podem ser feitas aos educadores e educadoras da EJA e elas possibilitarão um maior conhecimento do grupo e uma maior condição para intervenções qualificadas.

É perfeitamente cabível utilizar-se ainda hoje esse importante momento do Método Paulo Freire, o que demonstra sua atualidade.

## **Segundo Momento - Tematização**

É aqui é feita a seleção dos temas geradores.

Para que a tematização constitua significativo momento do Método Paulo Freire, é necessário que o educador ou educadora extrapole a prática mecânica da repetição de famílias silábicas e trabalhe com temas de relevância social para os educandos. "Tematizar" é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes.

A tematização é um momento do Método em que as situações detectadas na leitura de mundo transformar-se-ão em temas de estudo. Vários dados foram pesquisados com a saída a





campo e com a caracterização dos educandos; mas, eles se apresentam desorganizados. Organizar esses dados de maneira a garantir que os problemas detectados sejam incorporados ao processo de alfabetização é tarefa do educador e da educadora. No entanto, não basta incorporar. É preciso que eles se transformem em temas geradores da ação alfabetizadora. É fundamental que sejam problematizados, que estejam presentes nos debates, nos textos trabalhados, nas situações-problemas, nas expressões artísticas, nos cálculos matemáticos, nas produções de textos individuais e coletivos, nos conteúdos de maneira geral.

O tema gerador deve, necessariamente, emergir do conjunto de práticas de investigação. Por sua vez, devem produzir a superação da visão ingênua e promover uma visão mais crítica da realidade. Dada a complexidade de alguns temas, eles poderão gerar também subtemas. O importante é esgotar todas as possibilidades de compreensão do tema e garantir que as áreas do conhecimento ajudem nessa compreensão. O saber escolar, aliado às diferentes fontes de informação e investigação da realidade, é a base da metodologia freiriana, desde sua gênese até os dias de hoje. O que podemos abrir mão hoje é da ênfase que Freire deu às palavras geradoras quando concebeu o Método.


Se levarmos em consideração as contribuições dos pesquisadores da psicogênese da língua escrita, ver-se-á que se deve entender o texto, e não a sílaba, como ponto de partida. Os alfabetizandos precisam aprender a ler o todo e, não, cada parte, para depois juntar tudo. Nesse sentido, o texto se apresenta como um todo que precisa ser decifrado e deve ser oferecido aos educandos, para que eles sejam desafiados a decodificá-lo.

No início do processo de alfabetização, a leitura deverá contar com a ajuda do educador. Com o tempo, os educandos passarão a compreender como se estrutura a língua e, num processo constante de construções e desconstruções, eles serão perfeitamente capazes de decifrar esse código. Aos poucos eles irão ampliando a compreensão que tinham da escrita e, gradativamente, irão substituindo suas formas subjetivas de escrita pela forma convencional. Não se pode negar que eles chegam à sala de aula com uma forma de escrita; e, por mais rudimentar que ela seja, deverá ser sempre o ponto de partida para se partir rumo à forma ortográfica convencional.

Quanto à leitura, é necessário garantir que se faça um processo concomitante, para que não se corra o risco de desenvolver uma sem a aquisição da outra. É muito comum ver educandos escribas, que conseguem copiar os textos, mas não conseguem decodificá-lo. Por isso é fundamental garantir espaços de leitura individual e coletiva em sala de aula.

Sugere-se que o educador ou educadora incorpore práticas que favoreçam a leitura, tais como: rodas de leitura, empréstimos de livros se houver acervo na escola, debate a partir de notícias de jornal, correspondência entre educandos, classes e escolas, leituras diárias de pequenos trechos da cultura popular, de clássicos da literatura, da mitologia grega, do folclore brasileiro, além da leitura de folhetos, panfletos, histórias em quadrinhos, manuais etc.





### Terceiro Momento - Problematização

Aqui, busca-se a superação da visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido.

Problematizar é inserir a dúvida, as diferentes possibilidades de se enxergar um problema. Para se problematizar um fato, o educador ou educadora deverá lançar mão da pedagogia da pergunta. A pergunta nos leva à “desnaturalização” do natural. Ela nos permite questionar nossas certezas e procurar outras formas de ver o mesmo objeto. A pergunta desestabiliza o óbvio, extrapola o senso comum e é um importante instrumento para a superação da consciência ingênua.

Marcados por histórias de vida que, muitas vezes, não possibilitam questionar a estrutura injusta e excludente em que vivem, os educandos passam a justificar suas dores e dissabores, utilizando jargões com forte teor condicionante. Submetem-se a todo tipo de opressão por julgarem que há uma determinação divina que permite o jugo de uns sobre os outros. Ao problematizar essa crença, eles percebem o quanto isso é fruto de forças humanas e, não, de uma divindade que rege a injustiça, a exclusão e a miséria.

Essa crença é muito forte e só consegue ser relativizada quando questionada, colocada em xeque. Nesse sentido, a problematização marca o momento mais político do Método. É por meio da problematização da realidade que se imprime a ele o caráter libertador. É questionando a pseudo-neutralidade da ação educativa que fazemos emergir a realidade velada.


Na década de 1960, Freire lançou mão da representação de situações existenciais para problematizar a realidade. Utilizou gravuras que discutiam o conceito de cultura. Muito provavelmente, foi um dos primeiros educadores a utilizar materiais visuais para questionar o real. Hoje lidamos com a informação travestida de conhecimento. Se não for questionada, a informação só informa, mas não conscientiza, não liberta. O educador ou educadora pode fazer de suas aulas um campo fecundo de conhecimentos e descobertas. Pode fazer da dúvida um caminho para a pesquisa, para a reflexão, para o conhecimento. Para isso, o educador ou educadora pode lançar mão de algumas dessas atividades:

a) Sempre equilibrar a aula, utilizando atividades que incorporem debates e problematizações com atividades de escrita e cálculos matemáticos. É preciso que essas duas dimensões estejam presentes; mas, não, em momentos estanques. Uma deve suscitar a outra. É necessário que o educador ou educadora tenha cuidado para não valorizar apenas um desses momentos.

b) Sempre que possível, iniciar as atividades partindo de uma pergunta. Essa prática provocará o diálogo e servirá de oportunidade para o educando mostrar o seu conhecimento sobre o assunto.

c) É aconselhável que o educador ou educadora faça uso de materiais visuais, como imagens de jornais e revistas, ou ilustrações feitas pelos educandos, para retratar um fato ou um problema. Mais contemporaneamente, tem se lançado mão de imagens mais trabalhadas em *slides* (apresentação usando o recurso multimídia, como o data show), se o educador contar com





esse recurso. Enfim, as imagens podem sugerir situações que necessitam ser discutidas, para uma melhor ampliação e aprofundamento de sua compreensão.

d) O educador ou educadora poderá provocar situações em que apareça o conflito cognitivo. A partir de sua emergência e de sua consequente problematização é que se dá a ruptura com o conhecimento anterior e a construção de hipóteses de novos conhecimentos. O conflito cognitivo leva ao estabelecimento de uma situação-limite, que poderá, a partir da problematização, promover o surgimento do inédito viável. A situação-limite representa o momento em que o conhecimento anterior já não se sustenta mais, gerando a necessidade de construção de um novo conhecimento, inédito e viável para aquele momento.

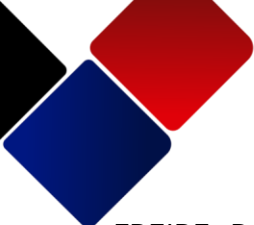
Ao se utilizar essas práticas, amplia-se o conceito de alfabetização. De modo geral, ela é entendida como uma fase inicial da aprendizagem da cultura escrita, devendo ser ampliada, gradativamente, de modo a possibilitar o uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. O que atualmente vem sendo chamado de letramento, sempre foi, para Freire, o papel da alfabetização. Nesse sentido, podemos utilizar a palavra alfabetização para designar um processo contínuo de aprendizagens e de seu uso social. Na perspectiva freiriana, a aprendizagem é sempre uma ação transformadora, e transformar, nesse sentido, é utilizar o aprendido para qualificar melhor as intervenções no cotidiano.

Como se pode observar, reconhecer o caráter atual do Método Paulo Freire é necessário e plenamente justificável. Além de atender a um desejo do seu criador, atende às necessidades de milhares de educadores e educadoras que desejam fazer de suas práticas político-pedagógicas ações de emancipação, libertação e re-significação do ato de aprender e ensinar.

## Referências

- ANTUNES, Ângela. **A Leitura do Mundo no contexto da Planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BEISIEGEL, Celso. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Uma Campanha de Educação de Adultos no Brasil**. Pesquisa e planejamento. São Paulo: Publicação CEPE (Centro Regional de Pesquisas Educacionais), 1965.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKISKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p 263-264.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: a reinvenção de um legado. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutléa. **Princípios Curriculares Orientadores para a EJA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 3).





FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de O.; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos).

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Efeitos a longo prazo do Método de Alfabetização de Paulo Freire.** Tese (Doutoramento) - Florianópolis, 1998.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (Org.). **Educação, Participação Política e Direitos Humanos.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

UNESCO. **Confintea V: Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos.** Julho 1997. Brasília: SESI/UNESCO, 1999).

**Sonia Souza Couto Feitosa** – Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Licenciada em Letras e Pedagogia, é professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo. É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (Brasília: Liber livros, 2011) e de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva freireana. Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. É membro do Instituto Paulo Freire desde 1996, onde atua como coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire, que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado freiriano.



# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO POSSIBILIDADE DE LIBERTAÇÃO DO OPRIMIDO

**Sonia Couto Souza Feitosa**

O analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas tem se concretizado como uma das formas mais cruéis de exclusão. A pessoa não alfabetizada vive cotidianamente inúmeras situações de humilhação, insegurança, dependência e medo, que são marcas expressivas da opressão. O analfabeto é, nessa perspectiva, um oprimido.

Essa opressão traz marcas indelévels na vida desses sujeitos e somente a consciência de que são oprimidos pode libertá-los. Mas essa consciência não se dá automaticamente. Ela acontece por meio de uma imersão profunda na realidade, da desnaturalização daquilo que foi apresentado como verdade absoluta. Somente assim é possível a libertação. A metodologia freiriana propõe essa imersão.

A alfabetização, nessa perspectiva, tem por objetivo inserir a pessoa não alfabetizada no contexto letrado e possibilitar a superação da consciência ingênua e a ampliação da consciência crítica. Essa prática se dá num processo de construção do conhecimento, que parte de um contexto discursivo de interlocução e interação, por meio do desvelamento crítico da realidade. Ela promove a capacidade de, entre outras coisas, compreender e comunicar o mundo e as próprias ideias, por diversos meios e códigos.

A alfabetização se torna, portanto, um instrumento indispensável ao exercício da plena cidadania. Implica o desenvolvimento de competências que instrumentalizam as pessoas para os enfrentamentos dos desafios da atualidade e para a superação da opressão.

O analfabetismo entre pessoas jovens e adultas dificulta a participação ativa dos sujeitos nos processos decisórios, por isso a alfabetização é condição necessária para o desenvolvimento de um país, e fortalecimento da democracia.

Mas, para defender a democracia e acabar com a opressão é preciso construir uma força coletiva e construir narrativas de libertação. Tomemos como exemplo as palavras de Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (14ª edição, 2005. pp. 160 e 161):

"Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos. Conceitos como os de união, de organização, de luta são timbrados, sem demora, como perigosos, e realmente o são, mas para os opressores.(...) O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos".



Diante da urgência de romper esse ciclo de exclusão e opressão a que são submetidos milhares de jovens, adultos e idosos não alfabetizados e/ou com baixa escolaridade, faz-se necessário o estabelecimento de políticas públicas para esta modalidade que atendam, de forma efetiva, as necessidades educacionais do público da EJA, marcado pela diversidade dos sujeitos e pela condição de trabalhadores.

### **A ausência de políticas públicas de combate ao analfabetismo adulto contribuindo para perpetuar a opressão**

Cerca de 12 milhões de brasileiros e brasileiras encontram-se ainda excluídos da plena participação na sociedade letrada e, essa exclusão, vem sendo fortalecida ao longo dos anos pela ausência de políticas públicas de combate ao analfabetismo entre a população adulta. Vale ressaltar que a alfabetização é a primeira etapa da educação básica e deve ser porta de entrada para um longo processo de escolarização; por isso falaremos aqui sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e não somente sobre a Alfabetização.

A linha do tempo da EJA no Brasil nos permite entender como o baixo prestígio social desta modalidade foi sendo consolidado ao longo dos anos. Vale lembrar que, desde o Brasil Colônia até a Proclamação da Independência, somente a elite tinha “permissão social” para se educar. No início do século XIX, o governo central passou a cuidar da educação da elite e delegou às províncias a responsabilidade de educar a população menos favorecida, excluindo-se, desse grupo, os negros escravos e as mulheres.

A legislação do Império permitia a existência de aulas noturnas nos espaços escolares, porém com teor filantrópico. Essas aulas noturnas e a alfabetização no exército foram as primeiras iniciativas de Educação de Adultos no final do século XIX. A gênese desta modalidade foi, portanto, marcada pela lógica do assistencialismo.


Na Primeira República (1889-1930), a questão do analfabetismo começa a merecer certa preocupação e iniciam-se reformas educacionais que pouco afetaram a Educação de Adultos.

O século XX vem marcado pela ideia de que o analfabetismo é parte do atraso social e passa a ser visto como uma “chaga”, um “câncer”, uma “erva daninha que precisa ser erradicada”. Em 1915, surge a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, mas ainda persistia a ausência de políticas de educação para adultos.

Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário reservava 25% dos repasses da União à educação supletiva dos adultos e, dois anos depois, foi criado o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, sob o comando de Lourenço Filho. Segundo Fávero (2004, p. 14),

O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada UNESCO, ao final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).





Após a ditadura do Estado Novo (1937-1945), a União passou a assumir a Educação de Adultos, tomando-a como sua responsabilidade, liberando recursos que, até então, eram destinados somente ao ensino básico regular. Esse avanço, embora significativo, não representou progressos na dimensão metodológica e curricular. As aulas para adultos continuavam a ser ministradas por professores especializados na educação para crianças e os materiais didáticos, a abordagem e a metodologia eram infantilizados, desconsiderando os saberes e a vivência dos educandos adultos.

No início dos anos de 1960, diante do número elevado de analfabetismo entre adultos, o então presidente João Goulart convidou Paulo Freire a coordenar o Programa Nacional de Educação, que teria como desafio eliminar o analfabetismo entre a população adulta, utilizando o sistema Paulo Freire, que tinha se revelado altamente exitoso na experiência em Angicos, Rio Grande do Norte. Essa experiência se deu num contexto em que cresciam os movimentos de cultura popular que lutavam para que as classes mais empobrecidas, em especial os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização e continuidade dos estudos. A luta desses movimentos culminou com o lançamento do Programa Nacional de Educação com base no Sistema Paulo Freire. Este Programa, que teve a efêmera existência de oitenta dias, apresentava-se como possibilidade de superação do modelo assistencialista e compensatório que fora imprimido à EJA desde seu surgimento.


O Sistema Paulo Freire, ou Método Paulo Freire como é conhecido, foi um divisor de águas na Educação de Adultos, pois marcou a ruptura do paradigma compensatório e possibilitou uma compreensão da EJA que a caracteriza, politicamente como um direito inalienável e, metodologicamente, como modalidade com especificidade.

Paulo Freire ressignificou conceitos, criou categorias e consolidou uma nova visão da EJA, mas, a ditadura militar estabelecida no país, no período de 1964 a 1985, não permitiu a efetivação do Sistema Paulo Freire como política pública de EJA.

Na segunda metade do século XX, a expressão Educação de Adultos ganha um complemento: o J da EJA, representando o processo silencioso de migração de adolescentes e jovens para o ensino noturno, até então concebido para a população adulta. Esse jovem encaminhado para a EJA, quase sempre em função de múltiplas repetências, chega carregado do sentimento de fracasso e entende o seu ingresso da EJA como um castigo, passando, muitas vezes, a assumir uma postura de “rebeldia”, gerando conflitos geracionais em sala de aula. Esta situação exigiu a reconfiguração da EJA nas dimensões conceitual, política e metodológica.

Ao adentrar o século XXI, aumenta a consciência de que o país tem uma dívida social histórica com a população jovem e adulta que não teve acesso ao direito fundamental da educação ao longo da vida, mas ainda persiste a invisibilidade da EJA, embora seja uma modalidade da educação básica de caráter regular, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96.

Diante da complexidade do mundo atual, que exige cada vez mais que homens e mulheres transitem na esfera social com autonomia e consciência cidadã, a EJA necessita assumir-se como educação emancipadora. Para isso, é preciso desconstruir modelos internalizados de vivências escolares pautados em práticas autoritárias e verticalizadas, onde o educador exerce o papel de



detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo. A concepção de currículo que permeia esse modelo está centrada na ideia de rol de conteúdos, disciplinas fragmentadas, métodos, tempos e espaços rígidos, refratários às necessidades dos educandos. Essa lógica, que disciplina, hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem significativa, crítica, transformadora. Por isso, há que se entender a EJA como espaço de práticas pedagógicas problematizadoras, questionadoras da realidade.

Para isso, é preciso enxergar a EJA na sua boniteza, como dizia Paulo Freire. Há muita beleza nas primeiras escritas de um adulto em processo de alfabetização, nas suas novas descobertas, na superação da dependência, na ampliação da leitura do mundo para a leitura da palavra. É extremamente belo ouvir dos educandos e educandas os causos, as histórias cheias de sabedoria popular e as estratégias que criam para sua sobrevivência no mundo letrado.

Esse é um desafio que temos pela frente. O histórico da EJA no Brasil evidenciou limites que precisam ser superados. O futuro acena para um cenário de possibilidades. Entre a EJA que temos e a que queremos há um espaço que precisa ser preenchido por políticas públicas de inclusão a todos e todas. A mudança é possível, urgente e necessária.

## Referências

- FÁVERO, Osmar. **Lições da história**: os avanços de sessenta anos e a relação de políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA**. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- FEITOSA. Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: a reinvenção de um legado. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.
- FREIRE. Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Efeitos a longo prazo do Método de Alfabetização de Paulo Freire**. Tese (Doutoramento) - Florianópolis, 1998.

**Sonia Souza Couto Feitosa** – Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP). Licenciada em Letras e Pedagogia, é professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo. É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado* (Brasília: Liber livros, 2011) e de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva freireana. Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. É membro do Instituto Paulo Freire desde 1996, onde atua como coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire, que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado freiriano.



# O TEMA GERADOR E O TRABALHO COM OS NÍVEIS DA ALFABETIZAÇÃO

**Simone Chung Hiun Lee**

O presente artigo tem como objetivo sistematizar procedimentos do trabalho com os níveis de escrita em sala de aula a partir da perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, da pesquisadora argentina Emília Ferreiro articulado ao Tema Gerador.

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro na década de 70 trouxe grandes contribuições aos educadores alfabetizadores. Antes de sua pesquisa, a discussão acerca da alfabetização era centrada na avaliação dos métodos de ensino. A Psicogênese da Língua Escrita deslocou as discussões dos processos de aprendizagem centralizando os estudos no processo de aprendizagem do educando. Nessa perspectiva, a aquisição da escrita é um processo de construção de conhecimento pelo sujeito, através de práticas que têm, como ponto de partida e de chegada, o uso da linguagem e o livre trânsito pelas práticas sociais da escrita.

A aprendizagem da língua escrita é um processo no qual as pessoas precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética representa a linguagem, para que possam escrever e ler por si mesmas. Esta concepção vem se contrapor a métodos tradicionais de ensino, que focam o processo de alfabetização no desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização ou ao treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras.

O conhecimento não está na realidade, apartada dos sujeitos, nem nos sujeitos separados da realidade, é uma construção dos sujeitos inseridos no mundo e mediados pela realidade mais próxima e mais ampla. Nesse sentido, a aquisição da leitura e da escrita por parte dos educandos passa, necessariamente, por uma intervenção do educador na condição do par mais experiente, como preconiza Vygotsky (1991), e pelas hipóteses desses educandos a respeito de suas construções diante do desconhecido à sua frente e da novidade que começa a ser gestada em suas mentes.

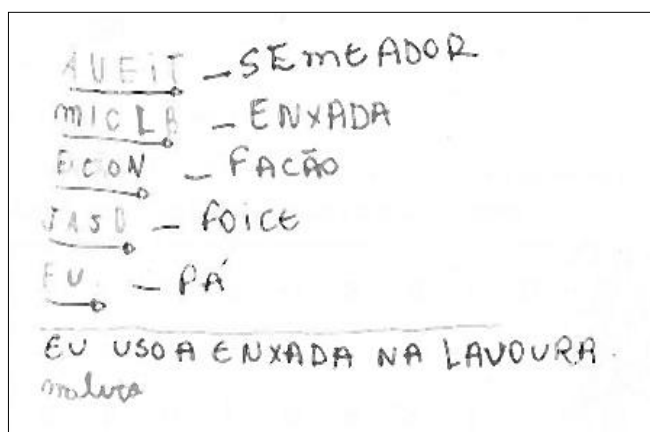
No conflito entre o desconhecimento e a possibilidade de conhecer é que os papéis de educador e educando precisam estar bem definidos para que a aprendizagem seja construída, cada um intervindo com sua parcela de responsabilidade. O papel do educador não é o de facilitador e sim o de mediador, uma vez que suas problematizações podem deixar o educando em conflito diante do código escrito, mas esses questionamentos, se postos adequadamente, considerando a capacidade dos educandos de superá-los, é que podem levar a novos conhecimentos.

[...] Em segundo lugar essa ideia é fundamental na teoria de Vygotsky por que ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (Oliveira, 1993, p. 60)

Cabe ao educador perceber a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), de acordo com Vygotsky, e atuar como mediador justamente nessa área fazendo com que o educando que se encontra no nível pré-silábico avance para o nível silábico, com base nas pesquisas de Emília Ferreiro, por exemplo. Trata-se de criar condições em sala de aula para que o educando saia das aparências e consiga mergulhar num nível mais profundo de conhecimento da realidade que o cerca, a partir das várias etapas da Leitura do Mundo, por meio de problematizações e estudo de temas geradores que levem a reflexões sobre as desigualdades sociais existentes e possibilidades de transformação da realidade por se tratarem de questões históricas e não naturais.

Propomos, abaixo, sugestões de atividades e possíveis intervenções do educador para o avanço dos níveis de escrita a partir do eixo temático migração. Esta sequência tem como objetivo exemplificar possibilidades de atuação do educador sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal dos educandos com base nas características de aprendizagem de cada nível da escrita e as a mediação para seu avanço. As propostas, foram elaboradas partindo com base no tema gerador “Migração” e as atividades elaboradas partiram da música “Pau de Arara” de Luiz Gonzaga.

### HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA<sup>9</sup>



Nesta fase o educando terá como desafio responder à questão: **O que a escrita representa?**

<sup>9</sup> As escritas apresentadas no artigo pertencem a alfabetizandos(as) do projeto de alfabetização de Jovens e Adultos realizado no município de Presidente Kennedy em 2011/2012.





- Não compreende que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere.
- Hipótese da quantidade mínima de letras em cada palavra (duas ou três)
- Hipótese de variedade nas letras de cada palavra
- Hipótese de variedade entre palavras
- A quantidade (e/ou tamanho) de letras está em função do tamanho do objeto
- De modo geral, realiza leitura global

Desta forma, é importante que o educador proponha discussões sobre a origem da escrita, onde fazemos o seu uso e sobre sua função social. Propor atividades em que o educando faça a leitura justificada, estabelecendo relações entre o oral e o escrito. Os trabalhos com os textos que os educandos sabem de cor são boas propostas para os educandos não alfabetizados, uma vez que o educando tem dois desafios, para realizar o ajuste de leitura: o conteúdo do texto e a forma do registro deste texto. Realizando atividades a partir de textos que sabem de cor, o educando terá apenas o desafio com a forma do registro. Assim, o trabalho com os nomes próprios, músicas, poemas, quadrinhas, ditados populares e outros textos conhecidos pelos educandos são boas sugestões.

ÚLTIMO PAU DE ARARA

LUIZ GONZAGA

A VIDA AQUI SÓ É RUIM

QUANDO NÃO CHOVE NO CHÃO

MAS SE CHOVER DÁ DE TUDO

FARTURA TEM DE MONTÃO

TOMARA QUE CHOVA LOGO

TOMARA MEU DEUS TOMARA

SÓ DEIXO O MEU CARIRI NO ÚLTIMO PAU-DE-ARARA

SÓ DEIXO O MEU CARIRI NO ÚLTIMO PAU-DE-ARARA

ENQUANTO A MINHA VAQUINHA

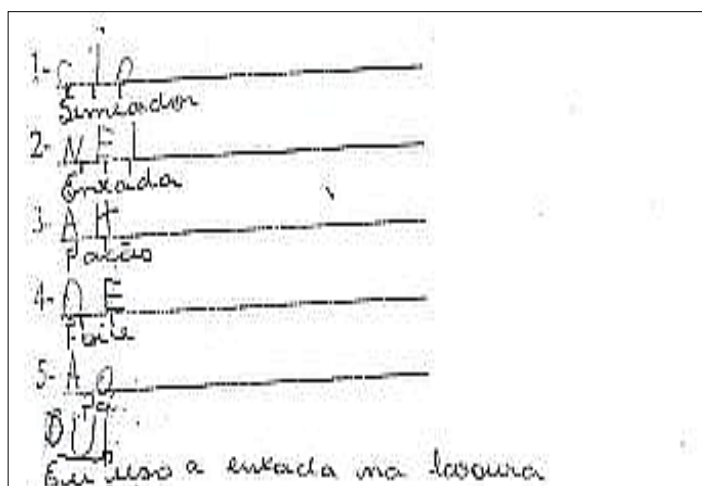


TIVER O COURO E O OSSO  
E PUDER COM O CHOCALHO  
PENDURADO NO PESCOÇO  
EU VOU FICANDO POR AQUI  
QUE DEUS DO CÉU ME AJUDE  
QUEM SAI DA TERRA NATAL  
EM OUTROS CANTOS NÃO PARA  
SÓ DEIXO O MEU CARIRI  
NO ÚLTIMO PAU-DE-ARARA

#### Procedimentos:

- Garantir de que todos conheçam a letra da música de cor (saibam cantar a letra da música).
- Agrupar educandos pré-silábicos com silábicos com valor sonoro, lembrando que no caso o foco de intervenção será o educando pré-silábico. No agrupamento o educador deve ser mediar as discussões com o objetivo de que a dupla exponha seu raciocínio no momento de realizar a atividade. Nas intervenções o educador deve propor reflexões sobre a relação entre o oral e o escrito.
- Ouvir e cantar a música acompanhando a letra procurando fazer o ajuste de leitura.
- A partir da primeira parte da música pedir que façam a leitura do texto fazendo o ajuste entre o oral e o escrito.
- Pedir que localize no texto as palavras: VIDA – TUDO – CHOVA – FARTURA - CARIRI, justificando.

#### HIPÓTESE SILÁBICA



- Já compreende que a escrita representa a fala emergindo, assim, a necessidade de estabelecer um critério de correspondência.
- Acredita que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora.
- Quando não apresenta o conhecimento do valor sonoro convencional das letras – silábico sem valor sonoro. Quando apresenta o conhecimento do valor sonoro convencional das letras – silábico com valor sonoro.

Neste nível o educando já compreende que a escrita representa a fala e terá, então, como desafio responder à questão: **Como se representa a escrita?**

Na tentativa de responder a esta questão os educandos que se encontram neste nível acreditam que uma letra representa a sílaba. Desta forma, é importante que o educador proponha atividades em que os educandos superem esta ideia e percebam que a sílaba é constituída por duas ou três letras. A leitura justificada e atividades que possibilitam o educando perceber a falta de letras em suas escritas são boas propostas educandos que se encontram neste nível.

#### VAMOS ORGANIZAR A LETRA DA MÚSICA DE LUIZ GONZAGA?

RUIM	A	MAS	SE
SÓ	VIDA	NO	É ?
NÃO	CHOVE	CHÃO?	QUANDO
DÁ	DE	AQUI	TUDO?
DE	FARTURA	TOMARA	LOGO?
CHOVER	MONTÃO?	TEM	PAU-DE-ARARA
QUE	CHOVA	MEU	DEUS
TOMARA	SÓ	TOMARA	DEIXO
O	CARIRI?	MEU	ÚLTIMO
NO	O	SÓ	PAU-DE-ARARA
MEU	DEIXO	ÚLTIMO	CARIRI
NO			

### Procedimentos:

- Certificar – se de que todos conheçam a letra da música de cor (saibam cantar a letra da música).
- Agrupar educandos silábicos com silábicos alfabéticos, lembrando que no caso o foco de intervenção será o alfabetizando silábico.
- Organizar a música acompanhando a letra procurando fazer o ajuste de leitura. No agrupamento o educador deve ser mediar as discussões com o objetivo de que a dupla exponha seu raciocínio no momento de realizar a atividade principalmente na justificativa da escolha das palavras na organização do texto e quantidade de letras utilizadas para formar as palavras.
- Pedir que façam a leitura do texto fazendo o ajuste entre o oral e o escrito.
- Pedir que localize no texto as palavras: VIDA – TUDO – CHOVA – FARTURA - CARIRI, justificando. Enfatizar a quantidade de letras que foram utilizadas para a escrita destas palavras.
- Comparar o que há de comum nas palavras TOMARA e FARTURA.

### HIPÓTESE SILÁBICA – ALFABÉTICA

**SONDAGEM**

1) carirí *carirí*  
2) carirí *carirí*  
3) carirí *carirí*  
4) carirí *carirí*  
carirí *carirí*

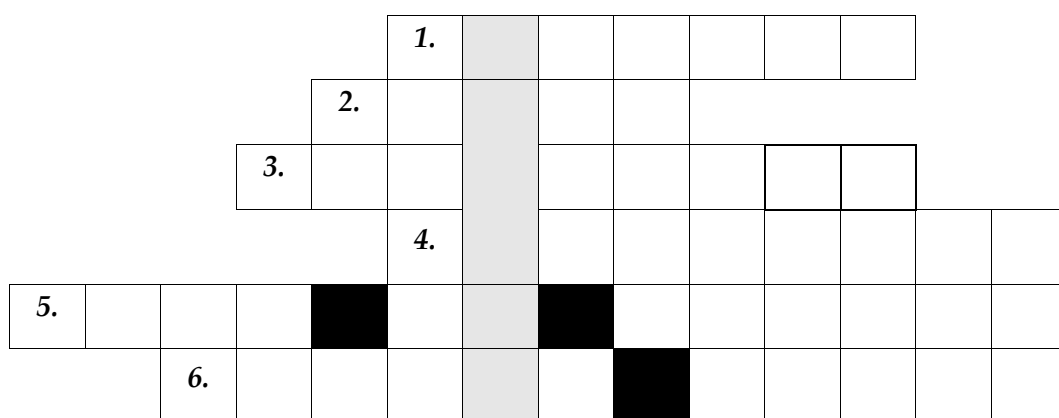
The image shows a handwritten phonetic analysis of the word 'carirí'. It consists of four numbered lines, each with the word 'carirí' written in a different style or with different markings. Below the word, there are vertical lines indicating syllable division. To the right of the word, there are handwritten notes: 'carirí' for the first line, 'carirí' for the second, 'carirí' for the third, and 'carirí' for the fourth. At the bottom, there is a line with the word 'carirí' and a note 'se usa a enxada na lavoura'.

- Hipótese de transição.
- Supera a ideia de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora, mas não mantém essa hipótese.
- Passa a acrescentar letras. Porém ora representa a escrita silabicamente ora alfabeticamente.



Neste nível os educandos já compreendem que a sílaba é constituída por duas ou três letras. Porém, ainda não conseguem sustentar esta hipótese, oscilando entre a escrita silábica e alfabética. Desta forma, é importante que o educador proponha atividades em que os educandos percebam esta oscilação na quantidade de letras que utiliza em suas escritas.

A PARTIR DAS DICAS ABAIXO, PREENCHA A CRUZADINHA E DESCUBRA NA LINHA VERTICAL, UM VERBO QUE APARECE NA MÚSICA DE LUIZ GONZAGA.



1. REGIÃO DO CEARÁ CONHECIDO COMO UM OÁSIS NO SERTÃO.
2. A SUPERFÍCIE DO SOLO QUE PISAMOS.
3. INSTRUMENTO MUSICAL MUITO UTILIZADO PELOS ÍNDIOS.
4. DIMINUTIVO DA PALAVRA VACA.
5. MEIO DE TRANSPORTE IRREGULAR QUE ERA UTILIZADO PELOS NORDESTINOS PARA VIAJAR A OUTRAS REGIÕES DO PAÍS.
6. LOCAL DE NASCIMENTO.

Procedimentos:

- Garantir que todos conheçam a letra da música de cor (saibam cantar a letra da música)
- Agrupar educandos silábicos alfabéticos e alfabéticos, lembrando que no caso o foco de intervenção será o alfabetizando silábico alfabético.
- Pedir que façam a leitura das dicas da palavra cruzada informando aos educandos que as palavras referentes às dicas fazem parte da letra da música. É importante destacar que não poderá sobrar quadradinhos em branco. As intervenções do educador devem possibilitar





a reflexão sobre a quantidade de letras utilizadas para formar as palavras.

É importante destacar que as atividades apresentadas acima são apenas exemplos. Há muitas outras atividades que podem contribuir no processo de aprendizagem dos educandos. Cabe ao educador com base nas várias etapas da Leitura do Mundo elencar os temas geradores mobilizadores da aprendizagem de seu grupo observando os níveis de escrita de seus educandos para elaborar atividades significativas que contribuam no processo de construção da leitura e da escrita de seus educandos.

## Referências

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2001. 144p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- SECADI. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Avaliação e Planejamento**. Caderno 4. Brasília, 2006.

**Simone Chung Hiun Lee** – Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e pós-graduada em Magistério do Ensino Superior pela PUC-SP, possui experiência em salas de alfabetização, formação de educadores e articulação e assessoria a Secretarias Municipais de Ensino. Foi assistente pedagógica na área da EJA do Instituto Paulo Freire, onde atuou no Projeto MOVA-Brasil. Atualmente faz parte da Equipe Pedagógica da EaD Freiriana do IPF, onde atua também na assistência e edição de videoaulas colaborando com a gestão da Plataforma dos cursos da EaD Freiriana e com o Setor de TI do IPF. Publicou *Cuidado com o registro e a sistematização das ações*”, sobre o Projeto MOVA-Brasil, no livro *Reinventando Freire*. São Paulo, 2018. E-mail: [simone.lee@paulofreire.org](mailto:simone.lee@paulofreire.org).



# ALFABETIZAÇÃO ETNOMATEMÁTICA

Simone Chung Hiun Lee

*[...] **etno** é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; **matema** é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e **tica** vem sem dúvida de **techne**, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que etnomatemática é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais. (D'AMBRÓSIO, 1998: 5)*

O presente artigo tem como objetivo apresentar o conceito de Etnomatemática e discutir possibilidades de práticas educativas baseadas em pesquisas em teses, artigos e relatos de experiências pedagógicas consonantes com a proposta apresentada pelo Programa Etnomatemática.

A Etnomatemática tem origem em nosso país a partir das pesquisas de Ubiratan D'Ambrósio<sup>10</sup> na década de 1970, baseando-se nas críticas sociais ao ensino tradicional da matemática. Nessa perspectiva, a Matemática deve estabelecer relações estreitas com a cultura nas dimensões política e social; sendo assim, o conhecimento acadêmico deve ser abordado a partir da realidade dos educandos, objetivando sua transformação e a melhoria da qualidade de vida.

*Metodologicamente, esse programa reconhece que na sua aventura, enquanto espécie planetária, o homem (espécie Homo sapiens sapiens), bem como as demais espécies que a precederam, os vários hominídeos reconhecidos desde há 5 milhões de anos antes do presente, têm seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitiram sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (techné ou "ticas") de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (mátema) a realidade natural e sociocultural (etno) na qual ele, homem, está inserido. (D'AMBRÓSIO, 2005:112)*

---

<sup>10</sup> Ubiratan D'Ambrósio. Matemático e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sendo que entre 1972 e 1980 também foi o diretor do Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação (IMECC/Unicamp). Em sua experiência acadêmica, foi professor visitante da UNESCO no programa de pós-graduação do Centre Pédagogique Supérieur, de Bamako na República do Mali, além de colaborações em outros cursos de pós-graduação como de ensino de ciências e matemática da Unicamp, e de educação em matemática da unidade de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).





## ETNO MATEMÁ TICA

*Tchné* = tica = arte ou técnica

Matema = de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade

**Etno** = dentro de contexto cultural próprio.

O Programa Etnomatemática<sup>11</sup> parte da análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais e passou a analisar também as diversas formas de conhecimento, não apenas as teorias e práticas em matemática. É um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Apresenta-se como um programa de pesquisa sobre história e filosofia da matemática, com importantes reflexos na educação.

Na perspectiva da etnomatemática valoriza-se a matemática dos diferentes grupos culturais e dá ênfase aos conceitos matemáticos informais construídos pelos educandos através de seus conhecimentos na vivência do seu cotidiano. Os povos com suas diferentes culturas, têm múltiplas maneiras de trabalhar com o conceito matemático. Todos os diferentes grupos sociais produzem conhecimentos matemáticos. A Etnomatemática valoriza estas diferenças e afirma que toda a construção do conhecimento matemático é válida e está ligada às tradições e à cultura de cada povo. O conhecimento construído pela matemática de diversas culturas, através das tomadas de decisões e de resoluções de problemas, relaciona-se fortemente com os aspectos sociais e culturais desses povos.

A Etnomatemática valoriza a cultura, a contextualização e as relações com as diversas áreas do conhecimento. Sua proposta extrapola as disciplinas e os limites da escola criando situações ricas para a educação dos educandos aumentando seu espaço de autonomia e cidadania. Neste contexto, então, é fundamental a mudança na prática dos educadores. Não adianta apenas produzir materiais pedagógicos inovadores se o educador mantiver a mesma atitude conservadora e ingênua, reproduzindo, muitas vezes, a estrutura da classe dominante.

A vida é caracterizada por estratégias para sobrevivência. Nossos comportamentos e ações objetivam a sobrevivência da espécie. Essas estratégias de sobrevivência são geradas pelos seres humanos e são compartilhadas e socializadas, construindo a cultura do grupo. Tudo isso é ignorado na abordagem tradicional, mecanicista, da Educação Matemática.

A atividade matemática deve estar orientada para integrar de forma equilibrada seu papel formativo, desenvolvendo capacidades intelectuais fundamentais para a estruturação do pensamento e do raciocínio lógico e o seu papel social, aplicando esses conhecimentos na resolução de problemas em seu cotidiano. O simples domínio da contagem e de técnicas de cálculo não contempla todas essas funções, intimamente relacionadas às exigências econômicas e sociais do mundo moderno

---

<sup>11</sup> O Programa Etnomatemática é um programa de pesquisa que teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Intrínseco a ele há uma proposta historiográfica que remete à dinâmica da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas.



A Matemática e a Língua portuguesa são as disciplinas que possuem os piores índices de rendimento nas escolas. Isso é fruto dos currículos engessados, desinteressantes, ultrapassados, descontextualizados e a precariedade na formação dos nossos docentes. Os conteúdos são um compilado de teorias e técnicas desenvolvidas em ambientes acadêmicos, distantes das realidades dos educandos. Infelizmente, o ensino da Matemática é restrito a criação e resolução questões descontextualizadas, repetitivas, baseadas na memorização e ilustração de teorias. O que chamamos de Matemática é somente essa “Matemática” produzida no ensino formal, desconsiderando as a Matemática presente na cultura de todos os povos e comunidades, na busca pela sobrevivência por meio da resolução de problemas e atividades cotidianas.

Tudo isso desencanta educandos e agrava esse quadro que corrobora com comportamentos discriminatórios e intolerantes. Infelizmente, em alguns casos, esse comportamento até estimulado por educadores, por administradores e até pelos pais, que se satisfazem em ter um lugar para deixar os filhos enquanto estão em seus postos de trabalho.

Como educadores, devemos preparar as novas gerações para um futuro sem ódio, e mais justo para todos. Mas nosso futuro e existência, como espécie, estão ameaçados. Para além de justiça social e dignidade para a espécie humana, devemos cuidar da sobrevivência da espécie e do nosso planeta, que estão ameaçados por um colapso socioambiental. É nossa responsabilidade as questões de sustentabilidade, de alterações climáticas e de pandemias, isto é, epidemia de doença infecciosa, que são alarmantes e emergenciais.

Criatividade na prática educativa é essencial. É necessário produzir uma Educação Matemática que realmente faça diferença na vida dos educandos e que se integre de fato com sua realidade.

Precisamos de novas ideias, novas abordagens, para enfrentar os problemas que afetam o mundo. A nossa geração e as nossas abordagens não estão produzindo as mudanças para evitar esse desastre. Precisamos ouvir e observar mais as novas gerações. A escola deve ser um espaço não só para instrução, mas principalmente para a socialização e escuta. Deve ser um espaço de crítica ao que é observado na realidade em que vivem. Isso pode estimular a criatividade levando a uma nova forma de pensar.

## **A Metodologia de Resolução de Problemas**

Para que a aprendizagem da Matemática seja significativa, ou seja, para que os educandos possam estabelecer conexões entre os diversos conteúdos e entre os procedimentos informais e os escolares, para que possam utilizar esses conhecimentos na interpretação da realidade em que vivem, sugere-se que os conteúdos matemáticos sejam abordados por meio da resolução de problemas.

Em nosso dia a dia quando afirmamos que temos um “problema”, sabe-se que há uma preocupação com algo importante que precisa ser resolvido. Algo que coloca empecilho em nossas vidas. E assim devemos entender as situações-problemas. Uma situação só poderá ser colocada e discutida com profundidade quando conhecemos nosso grupo de educando, suas





especificidades, histórias de vida e necessidades. São esses os aspectos que nortearão o trabalho pedagógico que atenderá de fato de forma específica as demandas desse grupo.

Os problemas devem fazer sentido para a realidade dos educandos, de modo que ao solucioná-los eles encontrem respostas para situações que realmente os preocupem. Na perspectiva da Etnomatemática, as situações efetivamente vividas pelo grupo de jovens e adultos são o centro do trabalho educativo, mesmo que tais situações sejam complexas e exijam uma discussão matemática mais longa, permeadas por outras atividades de cunho mais específico.

Nessa proposta, a resolução de problemas não constitui um tópico de conteúdo isolado, a ser trabalhado paralelamente à exercitação mecânica das técnicas operatórias, nem se reduz à aplicação de conceitos previamente demonstrados pelo educado: ela é concebida como uma forma de conduzir integralmente o processo de ensino e aprendizagem. Uma situação-problema pode ser entendida como uma atividade cuja solução não pode ser obtida pela simples evocação da memória, mas que exige a elaboração e a execução de um plano. Saber enunciar a resposta correta ou traduzir a solução de um problema por meio de uma escrita matemática adequada não são garantia de que os alunos tenham de fato se apropriado do conhecimento envolvido na solução desse problema.

Para que isso aconteça, é necessário que alfabetizandos e consigam pôr à prova o resultado obtido, testar seus efeitos e argumentar sobre a solução encontrada. Desse enfoque, o valor da resposta correta cede lugar ao processo de resolução. A explicitação do processo e a comparação entre diferentes estratégias de solução são fundamentais para que os educandos desenvolvam o senso crítico e a criatividade. Para ajudá-los nesse sentido, o educador deve sempre propor questões que os levem a analisar a situação.

Por exemplo, diante uma situação que envolve subtrair 19 de 35, o educador pode fazer perguntas como:

É possível resolver de cabeça?;

Seguir contando de 19 a 35 ajuda a obter o resultado?;

De que serve pensar que 19 é  $15 - 4$ ? Explorar os conteúdos através de questionamentos leva os educandos a estabelecerem relações e buscarem justificativas, o que pode ajudá-los a se dar conta do sentido das ideias matemáticas, além de favorecer a capacidade de expressão.

A resolução de problemas matemáticos na sala de aula envolve várias atividades e mobiliza diferentes capacidades dos alunos:

- compreender o problema;
- elaborar um plano de solução;
- executar o plano;
- verificar ou comprovar a solução;
- justificar a solução;
- comunicar a resposta.





Podemos colocar como exemplos de situações problema:

*Quanto dinheiro será necessário arrecadar para reformar a quadra da escola?*

Aqui caberão aos educandos levantar:

- O que precisa ser feito na reforma?
- Quanto custa cada item de material que será necessário na reforma?
- Qual será o gasto total com materiais?
- Quanto custa a hora de trabalho da equipe necessária para a reforma?
- Qual será o custo total da mão de obra?

*Quantos quilos de peixe serão necessários pescar para a subsistência mensal de uma família de comunidade ribeirinha?*

Aqui serão abordadas as seguintes aprendizagens:

- Quantas pessoas compõe a família?
- Quais são os gastos permanentes dessa família?
- Qual o valor do quilo do peixe?
- Qual o valor de investimento utilizado para a pesca? (manutenção do barco; redes; iscas; etc.)

*Quantos tijolos serão necessários para a construção de uma casa?*


Neste contexto serão abordados:

- a) Qual o tamanho da casa?
- b) Como se mede uma área?
- c) Quantos tijolos são utilizados em média por  $m^2$ ?
- d) O que é média?
- e) Por que fazer este cálculo por média?

Ler, escrever, falar e escutar, comparar, opor, levantar hipóteses e prever consequências são procedimentos que acompanham a resolução de problemas. Esse tipo de atividade cria o ambiente propício para que os alunos aperfeiçoem esses procedimentos e desenvolvam atitudes como a segurança em suas capacidades, o interesse pela defesa de seus argumentos, a perseverança e o esforço na busca de soluções. A comunicação e a interação com os colegas favorecem não apenas a clareza do próprio pensamento, mas as atitudes de cooperação e respeito pelas ideias do outro.

Destaca-se, que essas situações precisam ser colocadas da maneira que se apresentam em nosso cotidiano. Fazer boas perguntas e auxiliar o grupo na busca de informações para poder solucionar as questões. E em muitas situações, essa é a questão mais difícil. Ou buscamos





informações em excesso ou deixamos de buscar algumas, desperdiçando nosso tempo ou não conseguindo resolver as questões. Lembrando que a busca de informações é tão ou mais importante que resolver corretamente as operações.

Quando um problema é mal formulado, ainda assim, cabe propor aos educandos, sua reformulação com acréscimo de informações, ou mesmo, a eliminação de informações irrelevantes para a sua resolução. Ao reformular a questão os educandos aprendem a organizar as informações e levantam hipóteses para solucioná-los.

Por fim, é importante destacar que o trabalho na perspectiva da Etnomatemática e com a proposta do ensino por meio de resolução de situações problema, quebra-se o paradigma da hierarquização dos conteúdos. Na metodologia de resolução de problemas os conteúdos são trabalhados ao mesmo tempo. Os conteúdos estão atrelados às situações propostas e estudados dentro de cada situação e em função de cada problema posto.

## Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: Arte ou técnica de explicar e conhecer. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

**Simone Chung Hiun Lee** – Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e pós-graduada em Magistério do Ensino Superior pela PUC-SP, possui experiência em salas de alfabetização, formação de educadores e articulação e assessoria a Secretarias Municipais de Ensino. Foi assistente pedagógica na área da EJA do Instituto Paulo Freire, onde atuou no Projeto MOVA-Brasil. Atualmente faz parte da Equipe Pedagógica da EaD Freiriana do IPF, onde atua também na assistência e edição de videoaulas colaborando com a gestão da Plataforma dos cursos da EaD Freiriana e com o Setor de TI do IPF. Publicou “*Cuidado com o registro e a sistematização das ações*”, sobre o Projeto MOVA-Brasil, no livro *Reinventando Freire*. São Paulo, 2018. E-mail: simone.lee@paulofreire.org.



# EDUCAR É UM ATO POLÍTICO: NÃO EXISTE NEUTRALIDADE

Sheila Ceccon

Dou início a este artigo propondo, e fazendo a mim mesma, duas perguntas. A primeira: *Qual a responsabilidade dos processos educativos praticados ao longo da história, para que a sociedade seja essa, a que vivemos hoje?* E ainda: *As nossas práticas pedagógicas cotidianas, estão contribuindo para a perpetuação ou para a transformação da realidade atual?*


Responder a essas perguntas implica assumir posições, explicitar princípios políticos e pedagógicos, refletir sobre o sentido do nosso fazer educativo. E, vale destacar, as diferentes posições assumidas têm a ver com o lugar de onde falamos, com “o chão onde pisamos”, com o lugar em que nos posicionamos para mirar a mesma realidade. Realidade feita de conflitos, como escreveu Paulo Freire sobre o Brasil da década de 1990:

Minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade. O professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e de mulheres que morrem de fome (FREIRE, 1995, p.26).

Paulo Freire foi um educador que vivenciou profundamente essas contradições e manteve-se fiel aos princípios de uma educação libertadora, fiel aos seus sonhos de transformação do mundo. Nunca se resignou à realidade, não a aceitou como algo dado. Pelo contrário, defendeu a busca do inédito viável, do sonho possível que jamais pode desaparecer da linha do horizonte. Para Paulo Freire a história está sempre encharcada de possibilidades. São as ações humanas que fazem a história e a permanente incompletude dos seres humanos são a base para a busca constante por “ser mais”.

Uma educação que constrói a compreensão de que a realidade pode ser outra, de que o mundo pode ser melhor, de que a história não é algo dado, mas construído por cada um de nós, cotidianamente, e que estamos e estaremos todos e todas em permanente processo de formação, é uma educação transformadora, libertadora. Que “anima”, dá alma à caminhada.

Entretanto, vivemos tempos onde o pensamento utópico vem perdendo espaço. Onde o fatalismo vem se sobrepondo aos sonhos. As necessidades imediatas do cotidiano teimam em tentar sufocar a busca por alternativas, em ofuscar a visão, reduzir esperanças. Tendemos a seguir as orientações e os projetos político-pedagógicos que nos são apresentados evitando maiores questionamentos. Muitas vezes, poupamos a energia que seria dispensada em enfrentamentos e acabamos permitindo que ela seja sugada por nossas frustrações. Precisamos recuperar nossos sonhos de um mundo melhor, mais justo, mais feliz. Da mesma forma,



precisamos conhecer os sujeitos com os quais compartilhamos o processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, concordamos com a afirmação de que os currículos devem dialogar com os/as estudantes e seus mundos, suas realidades. Mas, sabemos quais os sonhos dos/as estudantes com os/as quais convivemos? Quais saberes trazem consigo? Qual sua cultura, sua história? Que mundo gostariam de viver e como se dispõem a construí-lo? Responder a essas questões exige o olhar sensível e a escuta atenta. Cada um/a traz em si um mundo de possibilidades de abordagem de conteúdos impregnados de sentido, um mundo de possibilidades de práticas educativas provocadoras da curiosidade, despertadoras do interesse de mais conhecimento, de mais desafios, de engajamento.

Paulo Freire escreveu que “ninguém chega a parte alguma só”, trazemos junto conosco nossa história:

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas de infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase provavelmente já olvidada por quem disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado. (FREIRE, 2011, p.45).

Uma educação comprometida com a formação de pessoas éticas, críticas, criativas e participativas, engajadas na construção de uma sociedade mais justa e mais responsável social e ambientalmente, não pode deixar de matricular nas escolas, junto com os/as estudantes, suas histórias, suas culturas, suas memórias e seus sonhos. Nesse sentido, os conteúdos curriculares precisam partir da realidade concreta dos sujeitos com quem estamos compartilhando a experiência educativa. Mas não basta apenas constatar os fatos, é preciso abordá-los criticamente, problematizá-los. É preciso partir da realidade, considerá-la, compreendê-la e construir possibilidades de incidência coletiva no sentido de torná-la melhor. Nessa perspectiva, o começo da vida escolar das crianças, assim como o começo ou recomeço da vivência escolar de jovens ou adultos, pode proporcionar experiências com “gostos” e “cores” bem distintos.

Paulo Freire nos fez compreender que a primeira aproximação que fazemos com o mundo é espontânea, não crítica, se dá numa perspectiva ingênua. Estar conscientizado, entretanto, implica que essa esfera espontânea de apreensão da realidade dê lugar a uma apreensão crítica. Quanto mais nos conscientizamos mais vamos desvelando a realidade, vamos analisando-a, descobrindo nuances percebidos a partir de nossos próprios valores, experiências e repertório. Pouco a pouco, passo a passo, começamos a olhar mais autonomamente para o mundo, não mais ingenuamente, não mais sobre outras “lentes”. Mas esse processo de transformação não se dá por mágica. Requer intencionalidade pedagógica, identificação de oportunidades e elaboração de atividades que promovam evolução nesse sentido. A conscientização não se dá sem que exista um processo autêntico de ação e reflexão. Por isso a afirmação anterior de que não basta observar a realidade, constatar os fatos. É preciso construir a convicção de que é possível transformar a realidade - para melhor- e que guardamos, em cada um/a de nós, o potencial necessário.





Em um seminário realizado na Itália, em 1970, Paulo Freire disse que por ser uma forma de inserção crítica na história, a conscientização implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Ela exige que os homens criem a própria existência com o material que a vida lhes oferece. (Seminário de Paulo Freire sobre "A conscientização e a alfabetização de adultos", Roma, 17 a 19 de abril de 1970)

O quanto temos considerado a possibilidade dos/as nossos/as alunos/as "*fazerem e refazerem o mundo*" nos planejamentos que elaboramos? Seguimos investindo em nossos sonhos ou já desistimos deles?

Não são poucas as experiências educativas já registradas que nos levam a repensar os lugares e os tempos de ensinar e aprender, assim como o sentido dos currículos, tanto os explícitos como os ocultos. Muitas escolas foram transformadas porque decidiram que a realidade da comunidade seria o ponto de partida e o ponto de chegada da sua ação educativa. Nesse processo, ampliaram olhares, descobriram lugares e tempos onde crianças e jovens aprendem e ensinam. Partiram do território onde as escolas estavam inseridas, buscando conhecê-lo, e "chegaram" a ele no sentido de contribuir para a sua transformação.

Entretanto, mundo afora, vivemos um movimento no sentido oposto. Prega-se o acúmulo de informações previamente selecionadas para atingir objetivos sempre no horizonte. Estuda-se para conquistar transformações futuras, em geral numa perspectiva individualista, enquanto a vida e a sociedade atuais permanecem num "mundo a parte". Não há intenção de que o conhecimento construído na escola incida na realidade vivida pelos/as estudantes. Escola e vida seguem caminhos paralelos.

Mas quem decide o que "entra" ou não nos currículos?

E qual a intencionalidade política dessas decisões, dessas escolhas?


Muitas vezes a ausência de compromisso social observada nos currículos reveste-se da argumentação de que escola não é lugar de política. Nesse sentido, é pertinente recuperar um trecho de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (Freire, 2011, p.108)

Não há como dissociar educação e política. Os conteúdos curriculares, de todas as áreas de conhecimento, não podem seguir sendo apresentados como se seu sentido se encerrasse em si mesmo. Educar é mais do que isso. Nosso compromisso com a formação das crianças, jovens e adultos com os/as quais convivemos cotidianamente pode ser bem maior do que isso. Sabemos disso, mas nem sempre agimos coerentemente com o que pensamos. A coerência é e será sempre um imenso desafio.

Uma das inúmeras possibilidades de estreitar laços entre o conteúdo de diferentes disciplinas e o mundo vivido pelos/as nossos/as alunos/as, favorecendo o exercício de cidadania





ativa, é por meio da educação ambiental. Motivar o levantamento de informações sobre as questões ambientais é uma excelente oportunidade de estabelecer estreita relação entre “o texto e o contexto”, na perspectiva da transformação da percepção ingênua para a apreensão crítica.

Qual a situação do município, do país ou do mundo hoje, na perspectiva do meio ambiente? Que ações provocaram as condições atuais do ar, dos solos, das florestas, das águas, das cidades e das pessoas que vivem em todos esses espaços? Que políticas públicas poderiam dar conta de soluções em larga escala? Por que será que não foram tomadas? Quais os espaços de participação social onde podemos incidir na construção e monitoramento de políticas públicas? São perguntas que, havendo intenção, podem promover a vivência de conteúdos curriculares que efetivamente dialogam com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo – todos eles, sejam estudantes ou educadores, familiares ou gestores. “Olhar” atentamente para as questões ambientais, problematizá-las, compreendê-las e construir possibilidades de incidência coletiva no sentido de buscar soluções, é uma excelente oportunidade de vivenciar processos educativos que contribuem para a formação de cidadãos/ãs éticos, criativos, críticos e participativos, comprometidos com o bem comum, com compromisso social.

Voltando às perguntas que deram início a este texto, entendo ser inegável o papel desempenhado pela educação na manutenção ou na transformação das sociedades. Podemos decidir seguir em frente, anestesiados pelo dia a dia, alheios a isso. Mas também podemos rever nosso fazer educativo e identificar possibilidades de transformá-lo.

Concluo com Paulo Freire quando afirmou que: O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. Há risco de influenciar alunos? Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para corrê-los bem. (Freire, 2011, p.109)

## Referências

- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GADOTTI, Moacir. e CARNOY, Martin. (orgs.) **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Stanford Graduate School, 2018.
- Gadotti, Moacir. **A Escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.



**Sheila Ceccon** – Engenheira agrônoma, especialista em Horticultura pela Universidade de Pisa-Itália, mestre em Ensino e História de Ciências da Terra, pelo Instituto de Geociências da UNICAMP. Atua na área de meio ambiente e educação. No Instituto Paulo Freire, desde março de 2010, coordena a UniFreire, é responsável pela dimensão socioambiental de projetos e assessorias e representa a instituição no Movimento de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL) e nos Conselhos Internacionais do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação.





# EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Moacir Gadotti

*Pode-se continuar a aprender até o fim da vida sem,  
no entanto, jamais se educar (ARENDT, 1972:37).*


Em meados de 2015 observei o súbito interesse pelo tema da “Educação ao longo da vida”. Minha primeira reação foi de espanto, e, logo em seguida, de curiosidade epistemológica. Desde a realização da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco, em 2009, a CONFINTEA VI, esse tema não aparecia na agenda do MEC de forma tão incisiva e pensava que o foco de nossas preocupações era a eliminação do analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afinal, a CONFINTEA é uma conferência de “Educação de Adultos” e não uma conferência de “Educação ao Longo da Vida”. Não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida. Se as duas expressões se identificarem não seria uma educação “ao longo da vida”, mas apenas ao longo da vida dos adultos. Seria ao “longo da vida”, menos a vida da criança e do adolescente. Será que a Unesco e o MEC desistiram da Educação de Adultos? O MEC estaria abandonando a discussão da Educação Popular interrompida em setembro de 2014 quando, depois de um longo processo de discussão, chegou-se a uma minuta de decreto sobre a “Política Nacional de Educação Popular”?

Além das perguntas que vieram de diversos cantos, outras duas razões me instigaram a escrever o texto que ora apresento para a discussão do tema: a minha própria inquietude diante do que tenho lido e escutado e o evento marcado para abril de 2016 sobre o tema, a CONFINTEA BRASIL + 6.

Não podemos deixar de levar a sério aquela repentina mudança de direção pois terá consequências importantes para a educação brasileira. Precisei voltar a estudar o que havia trabalhado na minha tese de doutorado na Universidade de Genebra, defendida em 1977 (GADOTTI, 1979).

Essas são algumas das preocupações que direcionam minha reflexão neste texto.

1. A ideia de uma **aprendizagem ao longo da vida** é muito antiga. Seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentava que “todo estudo é interminável” (LAO-TSEU, 1967: 84). Podemos encontrar esta ideia no mito de Prometeu e na república ideal de Platão. A educação, diz Platão, “é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade” (PLATON, 1970: 666). A Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição frente a esse tema.




Pode-se dizer que, deste Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Este é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas. Como diz Paulo Freire, “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000: 40). Ao sustentar que o ser humano é inacabado, Paulo Freire conclui que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência. Aprendemos ao longo de toda a vida. Somos seres inacabados, incompletos, inconclusos. Por isso, precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. É assim que avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade. Assim passamos de uma consciência primeira, mágica, do mundo, para uma consciência refletida, científica, crítica, do mundo. Pela educação.

Todos e todas buscamos nos tornar melhores e mais felizes. Não podemos ser gente, tornarmo-nos melhores, sem educação, sem formação permanente. Aprendemos ao longo de toda a vida, não só na escola, conhecendo nossas circunstâncias e o mundo em que vivemos, mas “em todos os cantos” (PADILHA, 2007). A educação procura superar o nosso inacabamento, a nossa incompletude.

Se a expressão “aprendizagem ao longo da vida” é antiga, o mesmo não ocorre com a expressão “educação ao longo da vida”. No processo de pesquisa que fiz para meu doutorado, constatei que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (*Lifelong Education, Education for Life*), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão *Lifelong Education* foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, *Aprender a ser*, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a **Educação Permanente**. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado.

Num primeiro momento, a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à Educação de Adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada. Depois passou por uma fase que poderíamos chamar de “utópica”, integrando toda e qualquer ação educativa e visando a uma transformação radical de todo o sistema educativo (FURTER, 1972). Finalmente, nas últimas décadas, nos países do Norte, os organismos internacionais conseguiram realizar o seu sonho de uma educação “para o desenvolvimento”, focando-se na “adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’” (LIMA, 2010). Criticando essa ideologia da competitividade, Henri Hartung, afirma: “para satisfazer a sede de poder é necessário fazer mais e melhor que o vizinho, considerado tão logo como instrumento dócil ou como perigoso adversário” (HARTUNG, 1972: 1-2).

A ideia da Educação Permanente (Educação ao Longo da vida) impôs-se rapidamente. A França gastava um terço do seu orçamento da educação à educação para a formação




profissional continuada, já em 1975. Ivan Illich e Etienne Verne (1975) denunciaram “a armadilha da escola por toda a vida” (“le piège de l'école à vie”), criticando o discurso e a prática da Educação Permanente (*Lifelong Education*) chamando-a de “educação interminável”, acusando-a de promover a ideologia da “escolarização” (redução de toda a educação à educação escolar). Para eles, a Educação Permanente promove a “infantilização da vida” e da educação, prolongando durante toda a vida uma visão da educação da infância.

A crítica de Ivan Illich foi bem fundo num encontro organizado (paradoxalmente) pelas instituições guardiãs desse pensamento, diante de um auditório eminentemente representativo do “sistema” (*Palácio das Nações Unidas*, Genebra, 5 de setembro de 1974) e que teve o privilégio de assistir. Concepção perfeitamente “imperialista”, dizia Illich, “determinada pela vontade das sociedades ocidentais de conservar a cultura acorrentada, fazendo crer na democratização que não existe de fato”. Illich falava com paixão, como era do seu feitio: a escola é um “ópio do proletariado”, a Educação Permanente está “vendida ao sistema”, portanto é “perigosa e perversa”. O que aconteceu depois com a Educação Permanente deu razão a Illich.

2. A noção de “Educação ao longo da vida”, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (UNESCO, 2010a), com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário.

Essa visão instrumental do conceito de Educação ao Longo da Vida (Educação Permanente) manteve-se na Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), apesar de seus reconhecidos avanços no campo do conceito de Educação de Adultos e, particularmente, no conceito ampliado de alfabetização. Em Hamburgo não se superou inteiramente a visão da “neutralidade” do conceito de “Educação Permanente” dos anos 70 do século passado. Paulo Freire, no prefácio a minha tese de doutorado, publicada em 1981, com o título *A educação contra a educação*, afirma que a Educação Permanente não surgiu “por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas” e que era preciso “resgatar o caráter permanente da educação como quefazer estritamente humano”. Ele tinha lido minha tese quando estava em Luanda (Angola) e se preocupava com a Educação Permanente pois poderia ser mais um discurso da “pedagogia do colonizador” e chamava a atenção para o “perigo da invasão cultural, o perigo da infiltração da ideologia veiculada através da chamada Educação Permanente” (FREIRE, 1981:15-19).

A preocupação de Paulo Freire se justificava. O conceito de **Educação/Aprendizagem ao longo da vida**, no mínimo, apresentava certas ambiguidades. Não poderia ser considerado um conceito “neutro”. Era preciso saber de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida



se tratava. A educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não um processo que se reduz à população jovem. O que é novo hoje é que o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante.

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino. Este princípio nos obriga a termos uma visão mais holística da educação.


A Educação ao longo da vida não pode ser confundida com a Educação de Adultos pois o próprio princípio “ao longo da vida” indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta. Por outro lado, se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades. Por isso não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal.

Trata-se de um conceito com diferentes interpretações e diferentes práticas que continua com a mesma ambiguidade da Educação Permanente. Nada de novo em relação a isso. Mas, predomina uma visão instrumental, voltada para a eficácia produtiva e à competitividade. O que é novo é que a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um “princípio organizador e norteador” da educação para o século XXI, “operacionalizando” o conceito de Educação Permanente. Era a resposta que *Establishment* dava ao movimento mundial dos estudantes de 1968.

Para entender esse conceito precisamos historicizá-lo. Em 1968, a UNESCO publicou o documento *A crise mundial da educação*, uma análise sistêmica, no qual Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação (IIPE) da UNESCO, analisa os problemas da educação no mundo e faz algumas recomendações. A “crise mundial da educação” (COOMBS, 1968) é atribuída principalmente ao “desajuste” dos sistemas educativos face às novas exigências da economia capitalista globalizada. O mercado necessitava de trabalhadores formados como “sujeitos empreendedores”, visando à “conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando, no horizonte deste projeto educacional, um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo” (RODRIGUES, 2009: 15). A resposta à “crise mundial da educação” vem quatro anos depois, no Relatório Edgar Faure, que apresenta a Educação Permanente como um princípio “norteador” (sic, “orientar para o norte”) da educação do futuro.

3. Apesar da aparente continuidade entre os Relatório Edgar Faure (“Aprender a ser”) e o Relatório Jacques Delors (*Educação, um tesouro a descobrir*, em inglês, *Learning: the treasure*






*within*), existe uma profunda diferença: **o foco deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem**. Rosanna Barros (2011), analisando essa passagem e essa evolução de conceitos, sustenta que a ênfase dada, inicialmente, pela Unesco e pelo Banco Mundial ao conceito de “Educação Permanente” passou a ser dada, depois, ao conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. O curioso é que o título do Relatório Delors em inglês é “Learning” (Aprendizagem) e no francês é “Éducation” (Educação). E mais: em nenhum momento neste relatório se fala de “Aprendizagem ao longo da vida”, mas, simplesmente, em “aprendizagem”.

Entretanto, não se tratava apenas de ênfase, passando de uma expressão para outra, mas de uma **mudança de paradigma** educacional. Houve um esvaziamento do conceito originário de Educação Permanente, como era entendido na França (BERGER, 1962; LENGRAUD, 1970), rompendo com sua visão de uma educação voltada para a participação e a cidadania democrática. Para Rosanna Barros, nas últimas duas CONFINTEAs da Unesco, houve uma progressiva valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida em detrimento da Educação de Adultos, que passou a ser encarada como uma expressão da Educação ao longo da vida.

Embora a Educação ao Longo da Vida tenha sua matriz na Educação Permanente, há diferenças. Há uma certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas. O Estado neoliberal imprimiu um ethos mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida, reconceituando a Educação Permanente, e a Unesco não se posicionou claramente em favor de uma concepção de Educação ao Longo da Vida que defendesse outros princípios.

Quando eu estava escrevendo minha tese de doutorado, nos anos 70, não havia distinção entre “Educação Permanente”, “Educação ao Longo da Vida” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”, que traduziam a expressão inglesa “*Lifelong Education*” e *Lifelong Learning*. Essas expressões traduziam as mesmas intenções, os mesmos pressupostos. O que aconteceu nas décadas seguintes foi um completo distanciamento das raízes humanistas iniciais. Conforme mostram os estudos de Licínio Lima (2007; 2010; 2012) e Rui Canário (2003), essa expressão foi se reconceituando ou desvirtuando, a partir do receituário da OCDE e do Banco Mundial, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica. O princípio universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma “formação profissional ao longo da vida”. Na visão desses autores, o conceito nasceu no contexto do Estado-Providência e acabou sendo reconceituado pelo Estado-Neoliberal.

A educação é ensino e aprendizagem. Não há educação sem educador-educando. O conceito de “*Adult learning*” e “*Lifelong learning*” deslocou o tema da educação para um único polo: o da aprendizagem. Segundo Licínio Lima (2007, quarta capa) a “educação ao longo da vida” revela-se, no limite, como “um projeto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas”. Ele vê “fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas”. Para ele, a expressão “*Lifelong learning*”, tal como é entendida pela Comunidade Europeia, opõe-se à tradição humanista-crítica, emancipatória e transformadora da educação popular: “subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é




objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de “conscientização”, articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos)” (LIMA, 2007:55-56). A aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser “sociocultural” e “socioambiental” (PADILHA, 2007).

Não há como não recordar, nesta altura, da famosa tese defendida por Paulo Freire em seu livro mais conhecido, escrito em 1968, *Pedagogia do oprimido*: quando a educação não é transformadora, o sonho do oprimido é ser o opressor (FREIRE, 1970). Era a resposta que Paulo Freire dava à teoria do capital humano que se resumia em outra tese, diametralmente oposta: “estude muito, ao longo de toda a vida, arrume um bom emprego e fique rico”.

A questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, como sustenta Edmund O’Sullivan (2004), no conteúdo e na forma. Ao contrário dessa visão, a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Por isso, temos que concordar com Licínio Lima (2006:66): na pedagogia neoliberal “o indivíduo é aquele que, em primeiro lugar, é responsável pela sua própria aprendizagem e por, naquele momento, gerir seu processo de aprendizagem e encontrar estratégias mais interessantes para ele próprio, numa base individual, competitiva. Quer dizer que o cidadão dá lugar muito mais ao cliente e ao consumidor”. A educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo. Para o **modelo humanitário**, a Aprendizagem ao Longo da Vida reforça a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã.

4. Creio que a América Latina avançou mais do que os países hegemônicos na concepção emancipatória da educação, consolidada na nossa tradição da **Educação Popular** (GADOTTI & TORRES, 1994; TORRES, 2011) como educação para a justiça social. Não precisamos buscar os modelos dos países “do Norte”, com seus discursos hegemônicos e neocolonizadores. Por isso, é importante o Brasil discutir, o tema da Educação ao Longo da Vida a partir do referencial da Educação Popular. Como disse Arlindo Cavalcanti de Queiroz, então coordenador da CONFITEA BRASIL + 6, a Educação ao Longo da Vida pode se tornar a “porta de entrada” para discutir a Educação Popular. Precisamos acompanhar esse debate para colocar a Educação Popular na agenda mundial, via Unesco e via organizações da sociedade civil como o ICAE, o CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe) e a Internacional da Educação, enfrentando o pensamento hegemônico neoliberal do Banco Mundial e da OCDE. Mas, cuidado: isso nada tem a ver com adaptar as nossas prioridades e a nossa agenda aos ditames da agenda das organizações internacionais.

Vista sob a ótica da nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida, deveria voltar-se para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica,



os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não-formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo. A Educação Popular leva em conta as diferentes expressões da vida humana, sejam elas artísticas ou culturais, sejam elas ligadas ao desenvolvimento local e à economia solidária, à sustentabilidade socioambiental, à afirmação das identidades dos diferentes sujeitos e de seus coletivos, à inclusão digital e o combate a qualquer tipo de preconceito.


O Brasil, ao indicar, no *Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VI*, a “Educação Popular de matriz freiriana” como sua referência de Educação de Jovens e Adultos, estava também indicando o seu entendimento da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. Desde 2009, busca-se consolidar uma **Política Nacional de Educação Popular** capaz de garantir os princípios defendidos pelos coletivos de EJA nos diferentes fóruns e demais espaços de atuação. Essa política nada mais faz do que instituir o que já ocorre nas práticas da EJA no Brasil.

A Educação ao Longo da Vida, entendida sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema da “vida” como pilar da educação. Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc, reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.

A Educação Popular valoriza a diversidade e defende a cultura popular, o saber popular. Para que a Educação ao Longo da Vida seja assumida na perspectiva da Educação Popular será necessário que se quebre a hierarquia entre saberes tradicionais (quilombolas, indígenas etc) e o saber acadêmico, superando a visão neoliberal e colonizadora da educação. Só uma Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida entendida a partir da cidadania pode incorporar as teses da Educação Popular referentes aos princípios da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento local e da economia solidária.

5. A partir do lançamento do Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas (BRASIL/SGPR, 2014), todo um debate vem ocorrendo em torno dos riscos e das possibilidades da Educação Popular como política pública (PONTUAL, 2011). Alguns são francamente contra “institucionalizar” a Educação Popular. Essa não era, porém, a visão de Paulo Freire que buscou instituir a Educação Popular como política pública em 1964, com o Programa Nacional de Alfabetização e, anos mais tarde, quando foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo (1989-1991) defendendo a “Educação Pública Popular” e criando o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), em parceria com os movimentos sociais e populares.

É sabido que ao instituir a Educação Popular como política pública pode tanto ocorrer um possível “desvirtuamento” quanto potencializar sua capacidade emancipatória. Podemos tanto olhar para os riscos como para as potencialidades. Ambos estão presentes. Ao inserir a Educação Popular nos espaços formais da educação podemos ampliar a possibilidade de




formação de educadores populares, como aconteceu com a educação do campo, a educação em saúde, a educação indígena, a educação quilombola etc. Além da Educação Popular que se realiza em espaços informais com grupos populares, contrapondo-se ao projeto educacional dominante, é também importante ampliar a presença da Educação Popular nos espaços formais das políticas públicas: “isto é parte do projeto histórico de, um dia, toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como Educação Popular” (BRANDÃO, 2006: 54).

Os movimentos de Educação Popular não se recusaram a disputar sua concepção de educação no interior do estado e não estão agora se recusando a disputar sua concepção diante de uma possível Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida. Se ficassem de fora desse debate, certamente perderiam espaço e aliados importantes. Estar dentro desse debate pode ajudar a impulsionar a Política Nacional de Educação Popular e uma concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular. É estratégico ocupar o espaço, brigar por ele, quando o Estado discute educação. Devemos levar para dentro do Estado a bandeira da Educação Popular.

A Educação/Aprendizagem ao longo da vida vista pelo olhar dos princípios da Educação Popular adquire um significado bem diferente do que tem sido definido pelos documentos oficiais dos organismos internacionais. Ao apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação do Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização.

6. Já estamos vendo como o tema da EJA vem sendo tratado pelas políticas de Educação ao Longo da Vida. A EJA já vem sendo subsumida pela Educação ao Longo da Vida. Argumenta-se que a EJA, no Brasil, seria ineficiente porque seria uma política “compensatória”, uma política desatualizada face aos compromissos assumidos pelo Brasil com a CONFINTEA VI e face às exigências da “sociedade do conhecimento”. Então, seria preciso ressignificar o conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da visão da Educação ao Longo da Vida. Até mesmo os Fóruns de EJA e os ENEJAS (Encontros Nacionais de EJA) foram seduzidos por essa proposta, mesmo sendo eles um espaço plural e contraditório (D'ÁVILA, 2012). Como observa Jaqueline Ventura (2013:35) “a associação, no Brasil, entre educação de jovens e adultos (EJA) e educação ao longo da vida tornou-se comum na última década... A atual ênfase na 'educação continuada ao longo da vida', que tem como pressuposto a 'sociedade do conhecimento', permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais”. Uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida já está em curso na EJA com a justificativa de que precisamos de um “novo paradigma”. A Educação Popular tem sido um paradigma orientador de muitas experiências de Educação de Jovens e Adultos. Estaríamos abandonando esse paradigma para que a EJA assuma definitivamente o paradigma da Educação ao Longo da Vida? Antes de mais nada, temos que dar conta dos nossos grandes **desafios da EJA**, fazer a nossa lição de casa. Inverter as prioridades só vai atrasar nossa agenda. Apesar de alguns avanços na



institucionalidade da EJA, os resultados estão aquém do esperado. Já foi um grande equívoco criar esse conceito de “idade certa” gerando preconceito contra os que não conseguiram se alfabetizar na chamada “idade certa”. Cria-se o mito de que existe uma idade certa para aprender.

O **analfabetismo** continua fora da agenda política. Parece que cansamos de alfabetizar adultos. É a política da desistência. Não respeitando a biografia dos analfabetos adultos, tentamos “letrá-los” e não conseguimos. Então, coloca-se a culpa nos próprios analfabetos. Eles são inalfabetizáveis! Não podemos considerar os adultos e os idosos como seres inalfabetizáveis. Não acredito na política da inalfabetizabilidade. Nosso grande desafio já foi apontado nos resultados do PNAD-2013: temos 13 milhões de brasileiros e brasileiras com mais de 15 anos “sem instrução” (analfabetos) e, com mais de 18 anos, temos 58 milhões que não completaram o ensino fundamental e 81 milhões que não completaram o ensino médio. Esse é o balanço a ser feito agora na CONFINTEA BRASIL + 6. E esse desafio não será enfrentado simplesmente por meio de uma adaptação da nossa política pública de EJA à ideologia da Educação ao Longo da Vida. Caminhamos muito na construção de uma Política Nacional de Educação Popular, para retroceder agora. O Brasil não pode perder a hegemonia do projeto educacional frente aos organismos internacionais. Frente a eles o Brasil deve posicionar-se criticamente e não de forma subordinada.

A concepção de Educação ao Longo da Vida do Banco Mundial e da União Europeia aponta para uma direção oposta a um munto justo e sustentável. A aposta desses organismos é a uniformização e não a conectividade na diferença, o individualismo e não a solidariedade. Por isso, essa visão da Educação ao Longo da Vida não pode ser considerada como um princípio da educação do futuro mas um princípio da educação do passado. Nesses termos, dificilmente podemos vislumbrar uma Educação/Aprendizagem ao longo da vida desde a perspectiva da Educação Popular. Nossa esperança, de todos os que estamos nos perguntando sobre “o que está acontecendo”, é que, juntos(as), movimentos de Educação Popular e da EJA, possamos contribuir para reverter essa tendência, inserindo-nos criticamente nesse debate, sustentando nossas propostas de uma educação emancipadora em benefício dos que mais necessitam dela e ainda a ela não tiveram acesso.

## Referências

ALVES, Francisca Elenir e Moacir Gadotti, orgs, 2014. **TOPA, Todos Pela Alfabetização**: Bahia 2007-2014. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

ARENDT, Hannah, 1972. **La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture**. Paris: Galimard.  
BACHELARD, Gaston, 1970. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Vrin.

BARROS, Rosanna, 2011. **Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado Editora.

BERGER, Gaston, 1962. **L'homme moderne et son éducation**. Paris: PUF.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2006. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense.





BRASIL, 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** /Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG.

BRASIL/SGPR, 2014. **Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas**. Brasília, BRASIL/SGPR, 2014.

CANÁRIO, Rui, 2003. "A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política". In: CANÁRIO, Rui, org. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, pp.189-207.

COOMBS, Philip, 1968. **A crise mundial da educação**. São Paulo: Perspectiva.

D'ÁVILA, Gabriel Serena, 2012. **Do berço ao túmulo: a estratégia de Educação ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos para a sociabilidade capitalista**. Florianópolis: UFSC (Dissertação de Mestrado).

FAURE, Edgar et al., 1972. **Apprendre à être**. Rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'éducation. Paris: Unesco/Fayard.

FREIRE, Paulo, 1970. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, 1981. "Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação". In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 15-19.

FREIRE, Paulo, 2000. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. FURTER, Pierre, 1972. **Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente**. Petrópolis: Vozes.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1994. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp. GADOTTI, Moacir, 1979. **L'éducation contre l'éducation: l'oubli de l'éducation au travers de l'éducation permanente**. Lausanne: L'Age d'Homme.

GADOTTI, Moacir, 1981. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HARTUNG, Henri, 1972. **Les enfants de la promesse**. Paris: Fayard.

ILLICH, Ivan e Etienne VERNE, 1975. "Le piège de l'école à vie". In: **Le Monde de l'Éducation**. Paris, Janeiro de 1975, pp. 11-14.

ILLICH, Ivan, 1974. **Conferência sobre Educação Permanente**. Palácio das Nações. Genebra, 5 de Setembro de 1974. LAO-TSEU, 1967. Tao tō king. Paris: Gallimard.

LENGRAND, Paul, 1970. **Introduction à l'éducation permanente**. Paris: Unesco.

LIMA, Licínio, 2005. "Do aprender a ser à aquisição de competências para competir". In: **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**. São Paulo: Boitempo.

LIMA, Licínio, 2006. "A Europa procura uma nova educação de nível superior". In: LIMA, Licínio. **O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas**. São Paulo: Instituto DNA Brasil, pp. 63-77.

LIMA, Licínio, 2007. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio, 2010. "A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na 'sociedade da aprendizagem'". In: **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, número 15.





LIMA, Licínio, 2012. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"**. São Paulo: Cortez.

O'SULLIVAN, Edmund, 2004. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez.

PADILHA, Paulo Roberto, 2007. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez.

PLATON, 1970. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard.

PONTUAL, Pedro, 2011. **Educação Popular como Política Pública**. Brasília: RECID.

REGMI, Kapil, Dev, 2015. "Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques". In: **International Review of Education. Journal of Lifelong Learning**. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, vol. 61, pp. 133-151.

RODRIGUES, Marilda Merência, 2009. "A noção de Educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos". In: **Cadernos ANPAE**, v. 8, pp. 1-18.

SODRÉ, Muniz, 2012. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes.

TORRES, Alfonso, 2011. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Bogota: El Buho.

TORRES, Rosa Maria, 2009. "Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe". In: UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.

TRICOT, Michel, 1973. **De l'instruction publique à l'éducation permanente**. Paris: Tema.

UNESCO, 1996. **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)**. Paris: UNESCO.

UNESCO, 2009. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009.

UNESCO, 2010. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: Unesco/MEC.

UNESCO, 2010a. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília, Unesco.

VENTURA, Jaqueline, 2013. "Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos". In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: UNEB, vol. 1. n. 1, pp. 29-44.

**Moacir Gadotti** – Fundador e atual Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1977) e professor Titular aposentado da Universidade de São Paulo. É autor de uma extensa obra, incluindo *Pedagogia da Terra* (2001), *Os mestres de Rousseau* e *Educar para a sustentabilidade*, onde desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são a formação crítica do educador e a construção da Educação Cidadã numa perspectiva dialética integradora e orientada pelo paradigma da sustentabilidade.



