

PAZ E TERRA



PAULO FREIRE

5ª Edição

**AÇÃO
CULTURAL
PARA A
LIBERDADE**

E OUTROS ESCRITOS

AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE

e outros escritos

Coleção: O MUNDO, HOJE
Vol. 10

Ficha Catalográfica

(Preparada pelo Centro de Catalogação-na-fonte do
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ)

F934a Freire, Paulo
Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
1981.
149 p. 21cm (O Mundo, Hoje, v. 10)

Bibliografia

1. Alfabetização. 2. Educação de adultos. 3. Educação de adultos –
Teoria, métodos etc. I. Títulos. II. Série.

CDD – 374

374.02

379.24

76-0068

CDU – 371.3:374.7+376.76

EDITORA PAZ E TERRA

Conselho Editorial:

Antonio Candido

Celso Furtado

Fernando Gasparian

Fernando Henrique Cardoso

Paulo Freire

**AÇÃO
CULTURAL
PARA A
LIBERDADE**

E OUTROS ESCRITOS

5ª Edição



Paz e Terra

Copyright © Paulo Freire

Capa e digramação: Sheila Santos

Direitos adquiridos pela
EDITORA PAZ E TERRA S.A.
Rua André Cavalcanti, 86
Fátima – Rio de Janeiro, RJ
Tel.: 244-0448
Rua Carijós, 128
Lapa – São Paulo, SP
Tel.: 263-9539

1981

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Sumário

- 7 Breve explicação
- 8 Considerações em torno do ato de estudar
- 11 A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica
- 20 Os camponeses e seus textos de leitura
- 26 Ação cultural e reforma agrária
- 31 O papel do trabalhador social no processo de mudança
- 35 Ação cultural para a libertação
- 35 I parte: O processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação
- 53 II parte: Ação cultural e conscientização
- 71 O processo de alfabetização política – uma introdução
- 78 Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas
- 95 O papel educativo das Igrejas na América Latina
- 104 Prefácio à edição argentina de *A black theology of liberation* de James Cone
- 107 Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire
- 116 Algumas notas sobre conscientização

Breve explicação

Depois de um longo período de hesitação, resolvi, afinal, juntar neste volume alguns dos textos que escrevi entre 1968 e 1974. Textos entre os quais somente uns poucos têm sido mais amplamente divulgados, sobretudo em inglês e espanhol.

Tendo sido, com raras exceções, preparados para seminários, a intenção básica ao redigi-los era a de provocar uma discussão em cujo processo se aprofundasse a análise de alguns de seus aspectos principais.

Juntamente com *Extensão ou Comunicação*, publicado no Brasil em 1970, por Paz e Terra, alguns deles talvez aclarem certos possíveis vazios entre *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*.

Pretendendo preservá-los como os escrevi, não me furtei, contudo, a alterar um ou outro, na forma como no conteúdo.

Espero, finalmente, que o fato de estar constantemente voltando a certos núcleos temáticos, não só em trabalhos diferentes, mas também num mesmo texto, não chegue a cansar demasiado o leitor. Esta é, em última análise, a minha maneira de escrever sobre o que penso e de pensar sobre o que faço.

PAULO FREIRE
Genebra
Outono de 1975.

Considerações em torno do ato de estudar¹

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida.

A bibliografia se torna um papel inútil, entre outros, perdido nas gavetas das escrivaninhas.

Esta intenção fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos. Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz. Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela, não uma prescrição dogmática de leituras, mas um desafio. Desafio que se fará mais concreto na medida em que comece a estudar os livros citados e não a lê-los por alto, como se os folheasse, apenas.

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.

Isto é, precisamente, o que a "educação bancária"* não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua "disciplina" é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade.

Este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio.

Numa visão crítica, as coisas se passam diferentemente. O que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda.

Esta postura crítica, fundamental, indispensável ao ato de estudar, requer de quem a ele se dedica:

- a) Que assuma o papel de sujeito deste ato.

Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se põe em face do texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se se comporta passivamente, "domesticadamente", procurando

¹ Escrito em 1968, no Chile, este texto serviu de introdução à relação bibliográfica que foi proposta aos participantes de um seminário nacional sobre educação e reforma agrária.

* Sobre "educação bancária", ver Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977, 4ª ed., (N.E.)

apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa “invadir” pelo que afirma o autor. Se se transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.

Um texto estará tão melhor estudado quanto, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O retorno ao livro para esta delimitação aclara a significação de sua globalidade.

Ao exercitar o ato de delimitar os núcleos centrais do texto que, em interação, constituem sua unidade, o leitor crítico irá surpreendendo todo um conjunto temático, nem sempre explicitado no índice da obra. A demarcação destes temas deve atender também ao quadro referencial de interesse do sujeito leitor.

Assim é que, diante de um livro, este sujeito leitor pode ser despertado por um trecho que lhe provoca uma série de reflexões em torno de uma temática que o preocupa e que não é necessariamente a de que trata o livro em apreço. Suspeitada a possível relação entre o trecho lido e sua preocupação, é o caso, então, de fixar-se na análise do texto, buscando o nexos entre seu conteúdo e o objeto de estudo sobre que se encontra trabalhando. Impõe-se-lhe uma exigência: analisar o conteúdo do trecho em questão, em sua relação com os precedentes e com os que a ele se seguem, evitando, assim, trair o pensamento do autor em sua totalidade.

Constatada a relação entre o trecho em estudo e sua preocupação, deve separá-lo de seu conjunto, transcrevendo-o em uma ficha com um título que o identifique com o objeto específico de seu estudo. Nestas circunstâncias, ora pode deter-se, imediatamente, em reflexões a propósito das possibilidades que o trecho lhe oferece, ora pode seguir a leitura geral do texto, fixando outros trechos que lhe possam aportar novas meditações.

Em última análise, o estudo sério de um livro como de um artigo de revista implica não somente numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca.

b) Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo.

Esta é a razão pela qual o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto.

Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la. Estudar é

também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.

O exercício desta postura curiosa termina por torná-la ágil, do que resulta um aproveitamento maior da curiosidade mesma.

Assim é que se impõe o registro constante das observações realizadas durante uma certa prática; durante as simples conversações. O registro das idéias que se têm e pelas quais se é "assaltado", não raras vezes, quando se caminha só por uma rua. Registros que passam a constituir o que Wright Mills chama de "fichas de idéias".*

Estas idéias e estas observações, devidamente fichadas, passam a constituir desafios que devem ser respondidos por quem as registra.

Quase sempre, ao se transformarem na incidência da reflexão dos que as anotam, estas idéias os remetem a leituras de textos com que podem instrumentar-se para seguir em sua reflexão.

c) Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude.

d) Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor.

e) Que o ato de estudar demanda humildade.

Se o que estuda assume realmente uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, não se sente diminuído se encontra dificuldades, às vezes grandes, para penetrar na significação mais profunda do texto. Humilde e crítico, sabe que o texto, na razão mesma em que é um desafio, pode estar mais além de sua capacidade de resposta. Nem sempre o texto se dá facilmente ao leitor.

Neste caso, o que deve fazer é reconhecer a necessidade de melhor instrumentar-se para voltar ao texto em condições de entendê-lo. Não adianta passar a página de um livro se sua compreensão não foi alcançada. Impõe, pelo contrário, a insistência na busca de seu desvelamento. A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado.

Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre.

Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.

* Wright Mills – *The Sociological Imagination*.

A alfabetização de adultos **– crítica de sua visão ingênua;** **compreensão de sua visão crítica**

Santiago, 1968.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua* do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”.

Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista.

A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico.

Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a *diz*, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia.

Daí que, para esta concepção distorcida da palavra, a alfabetização se transforme em um ato pelo qual o chamado alfabetizador vai “enchendo” o alfabetizando com suas palavras. A significação mágica emprestada à palavra se alonga noutra ingenuidade: a do messianismo. O analfabeto é um “homem perdido”. É preciso, então, “salvá-lo” e sua “salvação” está em que consinta em ir sendo “enchido” por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pela política da campanha.

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém, a uma espécie de “pecado original”, enquanto são o instrumento através do qual se vão “depositando” as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizandos. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores.

De modo geral, elaboradas de acordo com a concepção mecanicista e mágico-messiânica da “palavra-depósito”, da “palavra-som”, seu objetivo máximo é realmente fazer uma espécie de “transfusão” na qual a palavra do educador é o

* Quando digo “concepção, na melhor das hipóteses, ingênua”, é porque muitos dos que poderiam ser considerados como ingênuos, ao expressá-la, são, na verdade, astutos. Sabem muito bem o que fazem e onde querem ir, quando, em campanhas de alfabetização, “alimentam” os alfabetizandos de “slogans” alienadores, em nome, ainda, da neutralidade da educação. Objetivamente, porém, se identificam ambos – ingênuos e astutos.

"sangue salvador" do "analfabeto enfermo". E ainda quando as palavras das cartilhas, os textos com elas elaborados – e isto raras vezes ocorre – coincidem com a realidade existencial dos alfabetizandos, de qualquer maneira, são palavras e textos apresentados, como clic hês, e não criados por aqueles que deveriam fazê-lo*.

Em geral, porém, tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos alfabetizandos. E quando o têm, se esgota esta relação ao ser expressada de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil.

Este modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando.

Como seres passivos e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizandos devem ir recebendo aquela "transfusão" alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade.

Que significação pode ter para alguém um texto que, além de co-locar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda: "Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, responde o autor da pergunta, Ada deu o dedo à ave"!

Em primeiro lugar, não sabemos da existência de nenhum lugar no mundo em que alguém convide o urubu a pousar em seu dedo. Em segundo lugar, ao responder o autor à sua estranha pergunta, duvidando de que Ada tivesse dado seu dedo ao urubu, pois que o deu à ave, afirma que urubu não é ave.

Que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes, que devem ser memorizados: "A asa é da ave"; "Eva viu a uva"; "João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego"!

Textos, de modo geral, ilustrados – casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas; casais risonhos, de faces delicadas, às vezes ou quase sempre brancos e louros; crianças bem nutridas, bolsinha a tira-colo, dizendo adeus aos papais para ir à escola, depois de um suculento café da manhã...

Que podem um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhes diz, adocicadamente, que a "asa é da ave" ou que "Eva viu a uva"?

Reforçando o "silêncio" em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode

* Pequenos textos de leitura podem e devem ser elaborados pelos educadores, desde que I) correspondam à realidade concreta dos alfabetizandos; II) sejam usados não na forma tradicional das chamadas "classes de leitura", mas em verdadeiros seminários de textos; III) funcionem como elementos motivadores aos alfabetizandos para que comecem eles mesmos a redigir também seus textos.

jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade.

Mas, por outro lado, na medida em que, em si mesma, esta alfabetização não tem a força necessária para concretizar pelo menos algumas das ilusões que veicula, como por exemplo a de que o “analfabeto que aprende a ler consegue um emprego”, cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema, cuja ideologia ela reproduz.

Na proporção em que os ex-analfabetos, que foram “treinados” na leitura de textos sem a análise de sua vinculação com o contexto social, já agora lendo, mesmo mecanicamente, procuram o emprego ou o melhor emprego e não os encontram, percebem a falácia daquela afirmação irresponsável.

O feitiço, então, mais uma vez, cai sobre o feiticeiro...

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

Por esta razão é que, para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar *pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pilula* etc. que se desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. Pelo contrário, a alfabetização nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de “pronunciar o mundo”*. Por isto, “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização.

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizados. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra, a que antes fizemos referência.

Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tornam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz através de blá-blá-blá mas do respeito à unidade entre prática e teoria.

* A este propósito, ver Ernani Maria Fiori, Prefácio a *Pedagogia do Oprimido*, e Paulo Freire, nesse mesmo livro. Ed. Paz e Terra, Rio, 1997, 4ª ed. (N. E.)

É necessário, realmente, libertar a teoria, do equívoco de que é comumente vítima, não apenas na América Latina, segundo o qual é identificada com verbalismo, com blá-blá-blá, com perda de tempo.

Isto é o que explica expressões tão repetidas entre nós, como: "Se a educação latino-americana não fosse teórica, mas prática, outros seriam seus resultados", ou "é necessário diminuir as classes teóricas".

Explica também a divisão que se faz entre homens e mulheres teóricos e práticos, tomando-se aqueles e aquelas à margem da ação, enquanto os segundos a realizam. A separação, contudo, deveria ser feita entre teóricos e verbalistas. Neste caso, os primeiros seriam necessariamente práticos também.

O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar.

Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação.

Não é estranho, portanto, que os verbalistas se isolem em suas torres de marfim e considerem desprezíveis os que se dão à ação, enquanto os ativistas considerem os que pensam sobre a ação e para ela, como "intelectuais nocivos", "teóricos" e "filósofos" que nada fazem senão obstaculizar sua atividade.

Para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa.

Por isso é que, ao falar agora de antagônicas concepções da alfabetização de adultos, não poderei deixar de, simultaneamente, fazer referência a aspectos de suas respectivas práticas.

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se re-fazem.

Desta forma, muita coisa que hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros.

A condição fundamental para isto, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; e outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais.

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.

A compreensão crítica de minha prática no Brasil, até março de 1964, por exemplo, exige a compreensão daquele contexto. Minha prática, enquanto social, não me

pertencia. Daí que não seja possível entender a prática que tive, em toda a sua extensão, sem a inteligência do clima histórico em que se deu.

Este esforço, que se exige de mim e dos demais, salienta, mais uma vez, a unidade da prática e da teoria.

Mas a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade. Assim, a teoria que deve informar a prática geral das classes dominantes, de que a educativa é uma dimensão, não pode ser a mesma que deve dar suporte às reivindicações das classes dominadas, na sua prática.

Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa como da teoria que a ela corresponde.

Uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a "domesticação".

As classes dominantes não têm por que temer, por exemplo, a unidade da prática e da teoria, na capacitação – para falar só nesta – da chamada mão-de-obra qualificada, desde, porém, que nesta unidade, a teoria de que se fale seja a "teoria neutra" de uma "técnica também neutra".

A alfabetização de adultos não pode escapar a esta alternativa.

A primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu "universo vocabular mínimo", que envolve sua temática significativa.

Somente a partir da investigação deste universo vocabular mínimo é que o educador pode organizar o programa que, desta forma, vem dos alfabetizandos para a eles voltar, não como dissertação mas como problematização*.

Na prática criticada, pelo contrário, o educador, arbitrariamente – pelo menos do ponto de vista sócio-cultural – elege, em sua biblioteca, as palavras geradoras com as quais fabrica sua cartilha à qual, não raro, se reconhece validade ao nível de todo o país.

Para a visão crítica, advertida com relação aos níveis da linguagem, entre eles o pragmático, de importância fundamental para a eleição das palavras geradoras, estas não podem ser selecionadas à luz de um critério puramente fonético. Uma palavra pode ter uma força especial em uma área e não tê-la em outra, às vezes dentro de uma mesma cidade.

Na linha destas reflexões, observemos algo mais. Enquanto que, na concepção e na prática mecanicista da alfabetização o autor da cartilha elege as palavras, as

* A respeito, quer dizer, do ponto de vista da alfabetização, ver Paulo Freire. *Educação como Prática da Liberdade*, Ed. Paz e Terra, Rio, 1975, 6ª ed. – Do ponto de vista da post-alfabetização – *Pedagogia do Oprimido*, Ed. Paz e Terra, Rio, 1975, 4ª ed.

decompõe na etapa da análise e compõe, na síntese, outras palavras com as sílabas encontradas para, em seguida, com as palavras criadas, redigir textos turno os citados, na prática que defendemos as palavras geradoras – palavras do povo – são postas em situações problemas (codificações)*, como desafios que exigem resposta dos alfabetizandos. Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos. Assim, e pouco a pouco, os alfabetizandos vão percebendo que o fato de, como seres humanos, falarem, não significa ainda que “dizem sua palavra”.

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio, Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler**”, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler.

Em ambos os casos, não há eleição. O primeiro vive numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas, se não em termos totais, em termos preponderantes. Neste caso, a palavra escrita não tem significação. Para que se introduzisse a palavra escrita e, com ela, a alfabetização, em uma realidade como esta, com êxito, seria necessário que, concomitantemente, se operasse uma transformação capaz de mudar qualitativamente a situação. Muitos casos de analfabetismo regressivo terão aí sua explicação. São o resultado de campanhas de alfabetização messiânica ou ingenuamente concebidas para áreas cuja memória é preponderante ou totalmente oral.

Vias várias oportunidades em que tenho conversado com camponeses chilenos, sobretudo em áreas em que se experimentaram conflitivamente em defesa da reforma agrária, tenho escutado expressões como estas: “Antes da reforma agrária não precisávamos das letras. Primeiro, porque não pensávamos. Nosso pensamento era o do patrão. Segundo, porque não tínhamos o que fazer com as letras. Agora, a coisa é diferente”.

No segundo caso, o analfabeto é aquele ou aquela que, “participando” de uma cultura letrada, não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se.

Nunca me esqueço da análise feita por um camponês do nordeste brasileiro, no momento em que discutia duas codificações que apresentavam, a primeira, um índio caçando, com seu arco e sua flecha; a segunda, um camponês como ele, caçando também, com uma espingarda.

“Entre esses dois caçadores, disse, somente o segundo pode que seja analfabeto. O primeiro, não”.

Por quê? Lhe perguntei. Rindo um riso de quem se espantava com o meu porquê, respondeu: “Não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. Pra ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas”.

* A propósito de Codificação ver Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*.

** Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*, ISEB, Rio, 1960.

Na verdade, somente na medida em que aos alfabetizados se problematiza o próprio analfabetismo é que é possível entendê-lo em sua explicação mais profunda.

Não será com “Eva viu a uva”, a “Asa é da ave”, com perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu” que se logra tal objetivo.

Assim, reinsistamos, enquanto na prática reacionária os alfabetizados não desenvolvem nem podem desenvolver uma visão lúcida de sua realidade, na prática aqui defendida eles a vão percebendo como uma totalidade. Vão superando, desta forma, o que chamamos visão focalista da realidade, segundo a qual as parciaisidades de uma totalidade são vistas não integradas entre si, na composição do todo.

Na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo.

A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizados em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizados, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história.

Desta forma, ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descobrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de tratá-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que, ao ser concretizado, dá lugar a algo que já não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural.

De descoberta em descoberta, alcançam o fundamental:

- a) que os freios a seu direito de “dizer sua palavra” estão em relação direta com a não-apropriação por eles dos produtos de seu trabalho.
- b) que o fato de trabalhar lhes proporciona um certo conhecimento, não importa se são analfabetos.
- c) que, finalmente, entre os seres humanos não há absolutização da ignorância nem do saber. Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo.

Nas experiências de que participei ontem no Brasil, como nas de que participo hoje no Chile, sempre foram confirmadas estas afirmações.

“Agora sei que sou culto”, disse, certa vez, um velho camponês chileno ao discutir, através de codificações, a significação do trabalho. E ao se lhe perguntar porque se sabia culto, respondeu seguro: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”.

Esta afirmação, muito comum também no Brasil, revela a superação que vão fazendo do conhecimento, ao nível preponderantemente sensível, de sua presença no mundo, pela assunção crítica desta presença, o que implica no reconhecimento de não apenas estarem no mundo, mas com o mundo.

Saber que é culto porque trabalha e trabalhando transforma o mundo, mesmo que entre o momento do reconhecimento deste fato e a real transformação da sociedade haja muito ainda o que fazer é algo, porém, que não se compara com a monótona repetição dos ba-be-bi-bo-bu.

"Me agrada discutir sobre isto, disse uma mulher, também chilena, apontando para a codificação de uma situação existencial de sua área, porque vivo assim. Mas, continuou, enquanto vivo, não vejo. Agora sim, observo como vivo".

Desafiada por sua própria situação existencial, representada na codificação, a mulher foi capaz, numa espécie de "emersão" de sua forma de existir, de "admirá-la" e percebê-la como até então não o fizera. Ter presentificada à sua consciência sua maneira de existir, descrevê-la, analisá-la, significa, em última análise, desvelar a realidade, mesmo que não signifique, ainda, um engajamento político para a sua transformação.

Afirmção similar tivemos oportunidade de ouvir, no ano passado – 1967 – de um homem em Nova York, durante a discussão de uma fotografia de trecho de uma rua das redondezas de seu bairro.

Olhando silenciosamente a foto em seus pormenores – latas de lixo, pouca higiene, aspectos típicos de uma área discriminada – disse, de repente: "Vivo aqui. Ando diariamente nessas ruas. Não posso dizer que jamais tivesse visto isto. Agora, porém, percebo que não percebia."*

No fundo, aquele homem de Nova York percebia, naquela noite, a sua percepção anterior, cuja deformação ele pôde retificar ao tomar distância de sua realidade, através da representação da mesma.

É verdade, também, que nem sempre esta retificação da percepção anterior se dá facilmente. É que a relação entre o sujeito e o objeto é tal que o desvelamento da objetividade afeta igualmente a subjetividade e, às vezes, de forma intensamente dramática e mesmo dolorosa.

Em certas circunstâncias, numa espécie de "manha da consciência", "prefere-se" à aceitação do real, como é, a sua ocultação, ficando-se com o ilusório, que se transforma em real.

Na mesma experiência de Nova York, tive oportunidade de constatar igualmente este fato. Discutia-se noutro grupo uma foto-montagem, bastante bem feita, de um trecho da cidade que apresentava diferentes níveis sociais, caracterizados pelos próprios edifícios.

O grupo que debatia estava, indubitavelmente, situado num dos últimos escalões. Convidados os participantes a analisar a foto-montagem e a situar sua área entre os diversos níveis, o fizeram, colocando, porém, sua área numa faixa intermediária**.

* Este trabalho é realizado por uma Instituição chamada Full Circle, dirigida por Roberto Fox, um sacerdote católico, atuando ao nível da post-alfabetização. Há algo de similar entre o que realizam seus educadores e o que fizemos no Brasil e tentamos no Chile. Nunca houve, porém, nenhuma influência de nossa parte sobre sua concepção da educação. Conhecemo-nos quando os visitei por sugestão de Ivan Illich.

** Em *Pedagogia do Oprimido* o autor se refere a outra observação feita na mesma experiência de Nova York. (N.E.)

Esta mesma resistência a aceitar o real – uma forma de defesa – tenho encontrado também entre trabalhadores camponeses e trabalhadores urbanos na América Latina. Não têm sido raros no Chile os que, ao lado dos muitos que vão decifrando sua realidade em termos críticos, expressam, no debate em torno de sua nova experiência no “asentamiento”, uma certa nostalgia do antigo patrão.

Condicionados pela ideologia dominante, não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, às vezes, se “entregam”, docilmente, aos mitos daquela ideologia.

A alfabetização de adultos, tal qual a entendemos, como a post-alfabetização, tem aí um dos pontos cruciais a enfrentar.

“Descubro agora”, disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem as relações homem-mundo, “que não há homem sem mundo” E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo? “Não!”, respondeu decidido: “Faltaria quem dissesse: isto é mundo”.

Com esta resposta, o filósofo camponês, que a concepção elitista classificaria de “ignorante absoluto”, colocou a questão dialética da subjetividade-objetividade.

“Quando éramos ‘inquilinos’”, disse outro camponês, depois de dois meses de participação nas atividades de um “Círculo de Cultura”* num “asentamiento”, “e o patrão nos chamava de ingênuos, dizíamos: obrigado, patrão. Para nós, aquilo era um elogio. Agora, que estamos ficando críticos, sabemos o que queria dizer com ingênuos. Chamava-nos de bobos”. E que é ser crítico? lhe perguntamos. “É pensar certo. É ver a realidade como ela é”, respondeu.

Há algo finalmente que gostaria de considerar. É que todas estas reações orais que se vão dando durante as discussões nos Círculos de Cultura, devem ser transformadas em textos que, entregues aos alfabetizandos, passam a ser por eles discutidos.

Isto não tem nada que ver, realmente, com a prática criticada, em que os alfabetizandos repetem duas, três vezes, para memorizar, que a “asa é da ave”.

Assim, somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo.

Dai que não possa ser este um quefazer das classes dominantes.

* Sobre “Círculo de Cultura”, ver Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade*. (N. E.)