



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONICA BORGES MONTEIRO

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO COM A ANIMAÇÃO CULTURAL

RIO DE JANEIRO

2007

MONICA BORGES MONTEIRO

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: DIALOGANDO COM A ANIMAÇÃO CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

RIO DE JANEIRO

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MONICA BORGES MONTEIRO

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof. Dr. DIÓGENES PINHEIRO

Prof. Dr. VICTOR ANDRADE DE MELO

Prof.^a Dr.^a. CARMEN SANCHES

Com carinho a Nelma Barbosa e Michelle Rose
Barbosa Abdon Abdelnor por suas existências
em minha vida. Mãe e irmã que me fizeram
compreender que “somos o que vivenciamos”.

À companheira e amiga Monica de Carvalho e Silva e ao mestre Prof. Dr. Victor Andrade de Melo, sem eles não seria possível a concretização desse trabalho.

AGRADECIMENTO

Muitos me ajudaram direta e indiretamente no trabalho que empreendi para a realização desta dissertação. Seria impossível agradecer a todos!

Os amigos do grupo de pesquisa ANIMA: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais, especialmente a Profa Angela Brêtas, à Profa Maria Inês, o Prof Alex Pina, a Monica Carvalho, o Prof Fábio Peres e o Prof Victor Melo, suportaram estoicamente a “crises de mestranda”, carregando minhas energias com alegria, para que eu pudesse prosseguir.

Ir a Maré foi sempre um prazer e jamais poderei retribuir tudo o que recebi. Este trabalho não será suficiente para retribuir tanto carinho. Agradeço sobretudo a Nilza Oliveira e ao José Luiz; a amizade desses dois é uma honra para mim. E haveria muitos outros moradores com lições de vida que jamais esquecerei.

Agradeço aos professores e colegas do Mestrado em Educação da UNIRIO, em especial ao meu orientador Diógenes Pinheiro, sua amizade é motivo de alegria para mim. A professora Carmem Sanches (UNIRIO), que contribuiu durante todo o processo, soube fazer críticas em tom de elogios, além de levantar inúmeras questões.

Não tenho palavras nem gestos que possam retribuir à minha amada amiga Profa Marisa Leal. Foi ela quem, durante a existência do PAJA, acendeu em mim a ânsia de aprender a ensinar com/para os jovens e adultos. Faço votos que a vida sempre lhe sorria. Também agradeço a todos os educadores do PAJA, em especial a Profa Cecília Mollica, a Profa Eliana Souza, a Profa Ana Paula Abreu, a Profa Maria Lídia, a Profa Maria Aguilera, ao Prof. Rodrigo Alípio, a técnica Solange e a técnica Selma, pelo apoio e cooperação para realização desta pesquisa.

Agradeço ao Projeto Conexões de Saberes: Profa Dra Maria Elena, Profa Dra Alba Castelo Branco, Celeste Lima e a todos os conexas, pelos ensinamentos adquiridos no cotidiano.

Por ultimo, agradeço a meus familiares.

Espero que toda as pessoas que conheci nesta experiência educacional, que mudaram para sempre a minha vida, possam estar neste momento felizes e com tranqüilidade.

RESUMO

Este estudo é uma experiência alfabetizadora na concepção de Paulo Freire tendo como referência ou, melhor dizendo, compreendendo a *animação cultural* como constitutiva desse processo (ensinar e aprender a ler e a escrever). Tem por objetivo abordar a atualidade da herança intelectual de Paulo Freire no âmbito de um programa de alfabetização para jovens e adultos que residem em espaços populares, considerando a dimensão cultural nas práticas cotidianas, como tentativa de buscar novas possibilidades metodológicas para a *Educação para Jovens e Adultos (EJA)*. Apresento um estudo de caso do “Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos em Espaços Populares (PAJA)” no Rio de Janeiro como experiência para pensarmos a atualidade do pensamento de Paulo Freire. A partir das experiências com *animação cultural* construímos este estudo, que teve como característica a descoberta cotidiana, justificando o pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se refaz constantemente.

Palavras-chave: alfabetização de jovens e adultos, pedagogia de Paulo Freire, formação de educador e *animação cultural*.

ABSTRACT

This study is an experience in the teaching of reading and writing in the conception of Paulo Freire, having as reference, or better, understanding of “animação cultural” as part of this process (to teach how to read and write). It has as a goal (an objective) to take on the reality of the intellectual heritage of Paulo Freire in the field of a program of teaching youngsters and adults, of popular areas, how to read and write, considering the cultural dimensions of daily practices as an attempt to reach new methodologic possibilities for the “Educação para Jovens e Adultos” (EJA) – Education for Youngsters and Adults. Here, I present a study of this case of Alphabetical Program of the UFRJ for Youngsters and Adults in Popular Areas (PAJA), in Rio de Janeiro, as an experience for us to think of the reality of the thinking of Paulo Freire. From these experiences with “animação cultural” (cultural animation) we have built this study which has as a characteristic the daily discovery, justifying that the presumption of a knowledge is not something finished, but it is a construction of something which is constantly renewed.

Key-words: Education for Youngsters and Adults – Paulo Freire’s pedagogy –
animação cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Apresentação	1
Justificativa do estudo	4
Metodologia	10
CAPÍTULO I - Políticas públicas para educação de jovens e adultos	12
1.1 – Breve histórico da educação de jovens e adultos	12
1.2 - Educação Popular (EP)	17
1.2.1 - Participação dos movimentos sociais	17
1.1.2 - A formação do educador	18
1.3 - O Programa Brasil Alfabetizado	20
1.4 - O Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos (PAJA)	23
1.4.1 - A formação inicial e continuada dos educadores	26
1.4.2 - A realização das atividades culturais	29
CAPÍTULO II - As características da pedagogia de Paulo Freire	34
2.1 - Quem inspirou Paulo Freire?	35
2.1.1 – A dialética defendida por Freire	38
2.2 – O momento histórico do nascimento da pedagogia freiriana	41
2.3 – O legado de Paulo Freire	44
2.3.1 – <i>A Pedagogia do Oprimido</i>	46
2.3.2 - O Método de Paulo Freire	48
CAPÍTULO III - A política cultural	60
3.1 - Superando objetivos humanistas	63
3.2 – Cultura e sociedade	66
3.3 – A urgência de uma política cultural	68
CAPÍTULO IV – A <i>animação cultural</i> atualizando a <i>ação cultural</i> de Paulo Freire	81
4.1 - As relações dos Estudos Culturais com a Animação Cultural	81
4.2 - A construção conceitual da Animação Cultural e as aproximações com o pensamento de Paulo Freire	83
CAPÍTULO V – A <i>animação cultural</i> e as experiências na Vila do João/Maré	91
5.1 – Plano metodológico do PAJA	91
5.2 – Relato de experiências: alfabetização partindo da palavra	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	111

Introdução

Esta pesquisa, teve início com minha experiência como educadora popular em uma turma de alfabetização na Vila do João, Bairro da Maré¹. Nesse estudo de caso falarei como educadora que pensa a educação muito próxima dos movimentos sociais. Nele apresentarei a atualidade da pedagogia de Paulo Freire, no âmbito de um programa de alfabetização, a partir das experiências com a *animação cultural* (AC), com intuito de abordar questões sobre a formação do educador popular e as metodologias utilizadas para EJA. Nessa abordagem, refletir sobre a política educacional que rege a EJA em diálogo com a construção histórica de redemocratização do país, porque considero que Paulo Freire não poderá ser entendido atualmente desconectado da compreensão da ética e da política do contexto educacional.

Paulo Freire de novo? Sim, porque além de ser um autor que sobrevive além de seu próprio tempo, atualmente é incabível abordar questões da EJA sem considerar o legado freiriano. Sua contribuição se tornou singular e atual porque ele foi à raiz conceitual de uma determinada perspectiva de educação, que incluiu dimensões estéticas e políticas. Ao longo de sua vida, Freire construiu conceitos que relacionavam educação e comunicação, o que implica na idéia de diálogos entre sujeitos, mediados pelo objeto do conhecimento, o que por sua vez decorre da experiência e do trabalho cotidiano. Para Freire, quando definimos a educação na interação (trocas de saberes) entre sujeitos, o conhecimento gerado pelo diálogo é verdadeiro e autêntico, mas somente quando comprometido com a justiça e com a transformação social.

Após quase 40 anos da publicação do livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire ainda é referência para a Educação Popular (EP), enquanto concepção geral de

¹ O Bairro Maré é a maior concentração de população de baixa renda do município do Rio de Janeiro. Formado pelo conjunto de 16 comunidades totaliza uma população de 132.176 pessoas, abrigada em 38.273 domicílios. ([http:// www.ceasm.org.br](http://www.ceasm.org.br)). Página na internet pesquisada em 28 de agosto de 2006.

educação. Essa obra é um marco teórico e inspira numerosas experiências com alfabetização de jovens e adultos tanto em países latinos e africanos, quanto em países com alto desenvolvimento tecnológico. Freire conseguiu demonstrar uma surpreendente unidade de tópicos, temas, pressupostos e metodologias; com a perspectiva da “pedagogia da pergunta”, que sistematizou sua prática político-pedagógica.

Como Paulo Freire estaria problematizando os fatores políticos que dão forma à Educação de Jovens e Adultos atualmente? Certamente consideraria as condições para implementar uma educação para os excluídos, como também, as condições funcionais para mudanças metodológicas, didáticas, curriculares e organizacionais, para auxiliar no desenvolvimento de uma proposta educacional para as classes menos favorecida. Nessa inspiração, apresento uma maneira de compreender Freire na contemporaneidade, partindo das experiências com *animação cultural* (AC) no Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos em Espaços Populares (PAJA).

O PAJA foi criado, em 2003, pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com financiamento do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas - PROEXT 2003 - SESu/MEC. A partir de 2004, incorporou financiamento do programa *Brasil Alfabetizado*. E em 2006 incorporou financiamento do CENPES/Petrobrás. O intuito desse programa é contribuir para a troca de saberes entre a universidade e a comunidade, através da formação de educadores e educandos críticos. Ao longo de três anos, vem construindo uma prática pedagógica comprometida politicamente com comunidades populares. Com fundamentação teórico-metodológica baseada no pensamento de Paulo Freire, objetiva constituir-se em uma ação da universidade pública sobre a realidade social local, por meio de relação dialógica com organizações comunitárias (centro comunitário, escola, organizações não governamentais, posto de saúde e outros).

Em três anos de experiência com alfabetização em espaço popular nos possibilitou compreender que atuar nesse âmbito apresenta dificuldades, que devem ser solucionadas com o compromisso de não fugir das bases ideológicas que regem o Programa. Dentre as principais dificuldades estavam a sensibilização da comunidade à proposta pedagógica e o diálogo entre as instituições que atuam com a educação no local (as escolas, as organizações da sociedade civil, as organizações comunitárias, entre outras). Minha avaliação é que a falta de diálogos institucionais pode ser apontada como um dos motivos do alto índice de analfabetismo identificado em espaços populares se comparados com o índice geral do país.

Diante das controvérsias que envolvem a alfabetização de pessoas jovens e adultas, nos parece fundamental que esta dissertação traga para discussão as peculiaridades que envolvem os processos de aquisição de leitura e escrita de pessoas analfabetas que residem em espaços populares. Apresento a adequação de nossas propostas pedagógicas que buscam promover a ampliação do acesso a bens culturais, a partir de ações planejadas, tendo como base teórica as discussões sobre *animação cultural*, ou seja, a *alfabetização cultural* dos envolvidos no processo (educandos, educadores e instituições).

A intenção de utilizar a AC como recurso para potencializar a alfabetização de jovens e adultos se justifica por se tratar de uma tecnologia educacional pautada na idéia de mediação, que intenta promover o incremento dos processos de circularidade cultural e a possibilidade de maior acesso a bens culturais diferenciados. Neste contexto, entendemos tecnologia como atividade que gera esquemas de ação, para que sejam transferidos no tempo e no espaço para outros grupos. Neste caso, a AC representou para o programa uma tecnologia apropriada que melhorou a eficiência no processo. Ou seja, essa pesquisa tem com objetivo principal, identificar novas tecnologias

educacionais para elaboração de estratégias para alfabetização de jovens e adultos em espaços populares.

As experiências com AC foram inicialmente desenvolvidas em uma turma de alfabetização. Posteriormente contribuiu para o programa de *atividades culturais*, bem como, para formar educandos e educadores críticos ao mundo em que vivem. É importante dizer que este estudo iniciou-se juntamente com a criação do PAJA, pois o amadurecimento das questões apresentadas aqui surgiu das intervenções como integrante da primeira turma de educadores do Programa. Este percurso possibilitou compreensões para muitos de nossos desafios e questionamentos. Atualmente, como supervisora pedagógica do Programa, entendo que as dificuldades de alfabetizar jovens e adultos passam por dois aspectos principais: a) a formação de educadores popular; b) e as estratégias de alfabetização que tentam sistematizar pensamento pedagógico em métodos.

Inicialmente duas perguntas-chave impulsionaram o desenvolvimento deste estudo. A primeira, ligada aos aspectos político-pedagógicos do processo de alfabetização; a segunda, com enfoque voltado para a busca de novas metodologias para EJA, que possibilite maior eficiência na alfabetização. São elas:

No momento em que o acesso a bens culturais é fator decisivo à cidadania, qual a contribuição do pensamento de Paulo Freire para educação de jovens e adultos em espaços populares atualmente?

Como outras tecnologias educacionais podem proporcionar novas reflexões, em direção à ampliação de conceitos referentes à alfabetização de adultos?

Para responder estas perguntas construí uma síntese sobre alguns aspectos da políticas educacionais para a EJA, sobre o legado de Paulo Freire, sobre a importância de uma política cultural e sobre os conceitos da *animação cultural* que direcionaram as

experiências. Também, apresento trechos das entrevistas (semi-estruturada) com alguns participantes na concepção e implementação do Programa², buscando abordar diferentes pontos de vistas. Posteriormente traço algumas considerações para pensar a atualidade da pedagogia de Freire na atualidade.

Muitos foram os desafios encontrados na realização desta dissertação de mestrado. Em três anos de experiência e pesquisa, vivenciei muitos momentos de tensão, quando a comunidade, normalmente receptiva para propostas que privilegiem a educação, fecha suas portas devido às ocorrências de violência que periodicamente assombram a região. Essas tensões causaram intermitência nas propostas, característica que identifico como maior desafio encontrado para o desenvolvimento da pesquisa.

Outro fator de dificuldade importante foi o fato de a *animação cultural*, estratégia metodológica que consideramos efetiva na ampliação das propostas pedagógicas para alfabetização, ser conceitualmente pouco precisa e com limitadas fontes bibliográficas publicadas, principalmente no que diz respeito às experiências da América do Sul. Por isso, tivemos que recorrer a experiências de outros países para entendermos os conceitos que regem a *animação cultural* e como eles dialogamos em países latinos americanos.

Através das reflexões do fazer cotidiano em sala de aula, experimentei propostas pedagógicas que nos possibilitou muitas transformações. Essa experiência compartilhada transformou instituições, educadores e educandos na medida em que construíamos caminhos, ou seja, a história de nossa existência. Por isso, acreditamos que apresentá-la aqui dialogará com educadores que geram seus próprios movimentos na alfabetização de jovens e adultos.

² Entrevistamos a primeira coordenadora do programa, a coordenadora atual, a coordenadora de pesquisa, a coordenadora da divisão de integração universidade comunidade, a coordenadora das atividades culturais, o técnico em assuntos educacionais, o supervisor pedagógico e duas educadoras.

Justificativa do estudo

Para apresentar a justificativa deste estudo, discutirei a importância de atuar em espaços populares, o contexto educacional e a atualidade do pensamento de Paulo Freire, a política cultural e suas relações de poder e a adequação dos conceitos da AC à alfabetização de jovens e adultos.

O PAJA, por ser uma atividade de Extensão Universitária da UFRJ, tem compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, na conexão do saber acadêmico ao saber popular. Este compromisso aproxima a universidade das comunidades, visando fortalecer os cidadãos para participarem das lutas políticas em direção a interesses comunitários. Esse é o principal diferencial do PAJA de outros programas financiados pelo Brasil Alfabetizado: ser concebido na universidade pública, centro de referência na construção do conhecimento científico.

Atuar em espaços populares é uma posição política do PAJA, pois acredita que a universidade pode socializar o conhecimento construído institucionalmente em pro aos que não frequentam esse espaço acadêmico. Também acredita que esta proximidade trará maior riqueza e adequação às estratégias pedagógicas, elaboradas para alfabetização de jovens e adultos. Contudo, atuar nesses espaços nos apresenta muitas dificuldades. Dentre as principais estão a sensibilização da comunidade à proposta pedagógica e o diálogo entre as instituições que atuam com educação no local (as escolas, as organizações da sociedade civil e as organizações comunitárias).

Se observarmos historicamente o contexto educacional brasileiro, é possível identificarmos muitas experiências, elaboradas em aliança com programas governamentais, que atuaram em espaços populares e tiveram alguns importantes resultados, mas que efetivamente não reduziram significativamente os índices de analfabetismo. Se admitirmos que o mundo segue em velocidade diferenciada, a idéia

de que “pouco se cria e quase tudo se copia” está reafirmada, quando estratégias governamentais tendem a copiar modelos educacionais bem sucedidos em épocas anteriores. Ocorre que alguns modelos educacionais não se adaptam na íntegra à defasagem de tempos. É o caso do método Paulo Freire. Aprofundaremos essa discussão no capítulo III.

Nos anos de 1960, a América Latina implantou muitos modelos de educação na perspectiva de universalização do *bem comum*. No entanto, se considerarmos os impactos da *globalização*³, essa universalização seguiu ritmos, contextos e tempos diferenciados, causando impactos e conseqüências distintos. Portanto, quando abordamos questões relacionadas à universalização do *bem comum*, através da educação, devemos ser capazes de entender de onde e de quem estamos nos referindo.

Quando investigamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira, que tem uma perspectiva da educação de “qualidade para todos” (universalista), é difícil identificar em qual estratégia de democratização, desenvolvimento e sustentabilidade há lugar para os diferentes e para as diferenças. Os dados do IBGE apresentam o Brasil com 11,4% da população analfabeta⁴, esses são os diferentes ao qual estamos nos referindo. O curioso é que tais dados não mostram claramente a cara dos excluídos, eles estão representados como os analfabetos, os reprovados ou os que estão em turmas de progressão, entre outros termos pejorativos. O índice de analfabetismo somente aponta o lugar social que ocupam os diferentes no sistema educacional e na sociedade.

Historicamente, os indicadores que representam os diferentes sujam os dados do sistema de informações, pesquisas e estatísticas educacionais; isso porque reduzem os índices de qualidade, de escolarização e aumentam os índices de analfabetismo.

³ No ponto de vista de BURSZTYN (1997) a globalização no último quarto do século vinte vem acompanhada com a turbulência das referências doutrinárias que servem aos aparelhos governamentais.

⁴ Fonte IBGE (<http://www.ibge.gov.br>) em visita à página na Internet no dia 10/12/2006

Contudo, a atual proposta nacional de democratização da educação não reconhece adequadamente os diferentes e as diferenças.

Paulo Freire (1985) defende que a condição dos diferentes é uma profunda injustiça e uma imensa ofensa; principalmente no que diz respeito aos que não tiveram oportunidade de estudar quando crianças e chegaram à maturidade sem o comando da palavra escrita. Freire defende que tal condição é uma espécie de pilhagem, do mundo dos que lêem ao mundo que não sabe ler, ao direito e a possibilidade de ler. Nesta condição, o analfabetismo, no fundo, esconde uma proibição, que está intimamente ligada à condição social de vulnerabilidade.

Para Freire, infelizmente as políticas públicas são coniventes com a exclusão. Essa idéia fica clara quando o autor escreve sobre o ato de estudar: “estudar é uma tarefa difícil que requer uma atitude crítica e uma disciplina intelectual sistemática adquirida somente através da prática” (FREIRE, 1985, p.2).

Atualmente vivemos um período de grande contradição na EJA. Enquanto as mudanças sociais acontecem em grande velocidade, característica da transitoriedade contemporânea, a EJA efetivamente parece não acompanhá-las no mesmo ritmo. Essa tensão também é resultado da força de tendências políticas conservadoras, que têm imposto métodos descontextualizados das lutas por uma democracia cultural. Essas contradições também estão presentes nos debates referentes à questão das diferenças, das minorias, do impacto da mídia nas sociedades, da globalização, da mobilidade dos fluxos de informação, dos efeitos locais da formação dos mercados de cultura, das transformações do lazer e das cidades. São frutos das opções políticas, em consequência ao projeto de desenvolvimento adotado pelo país.

Vivenciando essas contradições no âmbito da alfabetização de jovens e adultos e tendo em vista a emergência de novas e revolucionárias tecnologias educacionais que

encontram no pensamento de Paulo Freire grandes contribuições, identifico que estão relacionadas ao casamento da *cultura* com a *educação* e estão conectadas por uma teia simbólica construtora de sentidos, no interior de um contexto histórico.

A partir de minha experiência, entendo que trabalhar atualmente com os conceitos de Freire não é fácil. Necessitamos ser educadores críticos para incentivar a formação de pessoas críticas, até porque não podemos considerar o pensamento do autor como um “método” de ensinar e aprender.

Para Macedo (2001), considerar a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire como um “método” é parte do trabalho de educadores que o autor define como “pseudocríticos”. Esses educadores reduzem assim suas principais idéias. Para o autor, esse fetiche pelo método está no sentido contrário do próprio pronunciamento de Freire, que entende que é impossível exportar práticas pedagógicas sem reinventá-las.

Quando os educadores da EJA utilizam Paulo Freire como um “método”, desconectado de proposições política de reflexão, adotam uma abordagem instrumentalista da alfabetização, ou seja, atuam com uma perspectiva funcionalista, na qual leitores alcançam **requisitos mínimos** para vida, muitas vezes desconectados de suas experiências cotidianas. Neste sentido, o método dialógico de Freire é reduzido a uma forma de “especialização”, retornando a concepção *bancária*, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico que capacita o indivíduo a ler o mundo criticamente.

Macedo (2001) destaca que pensar em um leitor crítico implica em “uma compreensão dinâmica entre a mínima sensibilidade coerente do mundo e o máximo entendimento coerente do mundo”.

No PAJA acreditamos que a busca dos educadores pelo método acontece devido à necessidade de aproximar a educação popular das estratégias escolares. Para as

professoras/formadoras do programa, os equívocos de entendimentos sobre educação popular e educação escolar são conseqüência do processo de formação.

Miguel Arroyo (2001), em relação à formação de professores, relata o depoimento de uma aluna que estava terminando um curso de Pedagogia: durante sua vivência acadêmica, a instituição de ensino teria indicado somente um livro de Paulo Freire. Se o autor é consagrado em diversos países pela excelência de sua obra, por que é pouco utilizado nos currículos dos cursos de formação no Brasil? Arroyo destaca que o pensamento e a figura de Freire têm dificuldades de serem incorporados na formação de professores, nas teorias pedagógicas e na historiografia.

Por isso, para aprimorar a formação dos educadores, o PAJA tem que elaborar um calendário intenso, que considera a formação inicial e a formação continuada. No capítulo III, apresentaremos detalhadamente essa perspectiva na formação do educador popular.

Nesse estudo abordaremos as questões envolvidas com a formação de professores do programa e discutiremos a problemática gerada pela tendência à sistematização do pensamento político de Freire em métodos de alfabetização. Esses temas nos interessam, porque na prática isso trai seus princípios fundamentais, que, aliás, são extremamente atuais em tempos de exclusão e desumanização dos setores populares. Também nos interessa porque percebemos que a intencionalidade de amarrar o processo de alfabetização de jovens e adultos com propostas metodológicas, que cerceiam o acesso a diversificados bens culturais, retorna as características da *educação bancária* e adestradora.

Henry Giroux (2001), quando defende a não sistematização do processo de alfabetização em métodos, argumenta que quando o futuro é pensado como *pré-dado*, não há lugar para educação, só para o adestramento. O autor aborda os aspectos da

repetição mecânica do presente, onde não há lugar para utopias, a única forma pela qual a esperança pode existir.

Nesta experiência com jovens e adultos em espaços populares, me inspire em Giroux quando me afasto da sistematização em método do pensamento de Paulo Freire, principalmente por considerar a possibilidade de construções de utopias em transformação dos espaços onde atuo. Quando me refiro à transformação, digo também no sentido de reconhecimento e convivência com as diferenças como fator propulsor das ações que nos movimentaram.

Neste processo de transformação mútua, a universidade muda quando aproxima os saberes populares aos acadêmicos, adequando seus modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, quando opto por atuar com AC, os envolvidos mudam quando as transformações ocorridas a partir das experiências ficam marcadas na história de cada um.

Por que a intenção de não alfabetizar em métodos sistematizados nos interessa? No programa, durante o processo de formação contínua, percebemos uma demanda crescente dos educadores por estratégias fechadas para alfabetização. Também porque muitos fóruns de discussão apontam os limites de uma atuação “tarefista” que restringe o educador popular ao papel de oferecer um conjunto de atividades sistemáticas, tendo pouco em vista as características do contexto em que atua, bem como a não compreensão aprofundada de sua responsabilidade enquanto alguém que deve ter um claro compromisso com a intervenção na ordem social, no sentido da superação da desigualdade.

A experiência com o processo de formação do educador no PAJA, identifica uma certa tendência à uniformização dos discursos, que acaba por esconder a necessidade da busca de novas referências teóricas, que tornem mais democrático o

processo de intervenção na EJA. A procura de iniciativas no sentido de melhor esclarecer as possibilidades e intencionalidades da atuação do educador popular, formulei outras compreensões acerca desse processo específico de intervenção pedagógica.

Neste estudo de caso, apresento minha experiência com a *animação cultural*, tecnologia educacional pautada na idéia de mediação, na busca de formar pessoas críticas; que orientou o processo de aquisição de leitura e escrita da turma da Vila do João e contribuiu para a criação do programa de cultura no PAJA, pontuando as transformações nas estratégias pedagógicas de alfabetização e na organização do Programa.

Este estudo buscará diálogos entre as experiências com *animação cultural* em sua relação com a inclusão educacional e a atualidade da Pedagogia de Paulo Freire na ampliação da cidadania em comunidades populares, reconhecendo suas contribuições para a atualidade de Freire no momento que contemporaneiza seu pensamento. Acreditamos que essa experiência é de grande importância para pensarmos estratégias de alfabetização que possibilitem a ampliação das vivências culturais com intuito de ampliação ao acesso a bens culturais diversificados.

Por que Paulo Freire? Acreditamos que Paulo Freire, no desenvolvimento da sua teoria da educação, conseguiu desmistificar o **pedagogismo** dos anos de 1960, que pressupunha que a escola transformaria a sociedade. Também conseguiu superar o **pessimismo** dos anos 1970, quando lutou contra uma escola reprodutivista. O futuro da obra de Paulo Freire está intimamente ligado ao futuro da educação popular (EP) enquanto concepção geral da educação.

Quase 40 anos depois, *Pedagogia do oprimido* continua sendo a maior contribuição que o pensamento latino-americano deu ao pensamento pedagógico

universal. É o marco teórico que continua inspirando numerosas experiências, já não apenas na América Latina, mas no mundo. O pensamento de Paulo Freire é tributário desse movimento ao qual deu e continua dando uma enorme contribuição.

Ao longo desses anos, a EP passou por vários momentos, mas continua sendo um movimento dinâmico e alimentado por sentimentos de revolução e utopias. Nem todas essas visões se identificam com o pensamento de Paulo Freire, mas muitas se referem a ele e ao otimismo que fundou sua pedagogia.

A obra de Paulo Freire continua esfacelando-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Quem poderá ter controle sobre isso? Assim como Marx não é responsável pelo marxismo ou por tudo o que se fez em nome dele, o mesmo pode-se dizer da obra de Freire. Por isso cabem leituras atuais, contextualizadas historicamente, que geram atualização de uma pedagogia comprometida com os diferentes.

Não se pode deixar de dizer que as críticas a Paulo Freire são muitas. Podemos dividi-las em dois grupos distintos: a) Os que não aceitam suas idéias por preconceito ou por motivos ideológicos; b) os que fazem a crítica do seu pensamento, mas do seu interior, isto é, aceitando seus pressupostos.

O pensamento de Paulo Freire provocou muita polêmica entre aqueles que não aceitam seus pressupostos. Entre aqueles que aceitam seus pressupostos alguns podemos chamar de “freireanos ortodoxos”, isto é, aqueles que entendem que o pensamento de Paulo Freire é completo em si mesmo e não necessita da contribuição de nenhuma outra corrente de pensamento. Esses são poucos e poderiam ser chamados de ingênuos. São os que mitificam a obra de Paulo Freire. Já os que trabalham mais proximamente dos seus pressupostos ideológicos, podem ser chamados de “freireanos heterodoxos”, isso porque agregam ao pensamento freiriano outras contribuições importantes. E como essas contribuições são numerosas, muitas vertentes vêm se

formando a partir da obra de Paulo Freire, às vezes inconciliáveis. Todos eles apóiam-se no seu legado, mas o interpretam diferentemente.

Neste estudo, não pretendemos mitificar nem a figura de Paulo Freire nem a sua obra, procuraremos aproximar o pensamento pedagógico de Paulo Freire aos conceitos da animação cultural.

Metodologia

Para desenvolvermos este estudo, estive de acordo com as abordagens de Ludke (1986) sobre o estudo de caso. A autora sugere três fases: a primeira, aberta ou exploratória; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados; e a terceira consistindo na análise e interpretação dos dados e na elaboração do documento. Entendendo que essas três fases se sobrepõem em diversos momentos, portanto é difícil precisar as linhas que as separam, descreveremos alguns momentos que marcam cada fase do estudo.

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, apliquei a *animação cultural* (em sua égide conceitual) nas estratégias pedagógicas para aquisição de leitura e escrita em uma turma de alfabetização de jovens e adultos na comunidade da Vila do João/Maré. A partir das primeiras experiências e dos desdobramentos pedagógicos iniciei a construção do caderno de campo.

Na segunda etapa, para analisar os resultados das ações implementadas na primeira fase, optei por utilizar o Método Exploratório e a Técnica da Pesquisa de Campo, através do Estudo de Caso, que consistiu na realização de entrevistas (ver anexo I) com gestores, educadores e formadores do PAJA. O roteiro contém dez perguntas direcionadas para a área de EJA, com objetivo de organizar as considerações desses atores sobre as estratégias para alfabetização de jovens e adultos e os desafios na

formação do educador popular. Em cada entrevista fizemos uma introdução verbal explicativa da pesquisa.

Este trabalho está assim apresentado. Uma introdução, onde discutimos conceitualmente nossa problemática: as relações entre analfabetismo e os espaços populares, desde os dilemas encontrados historicamente na EJA até aos desafios de organizar uma proposta da alfabetização cultural. Também, a justificativa, a hipótese, os objetivos e a metodologia desse estudo.

O primeiro capítulo, “Políticas públicas para educação de jovens e adultos”, apresento uma síntese do papel do Estado na EJA, algumas características da EP, o Programa Brasil Alfabetizado e o PAJA, sob o ponto de vista de Vanilda Pereira Paiva, de Celso de Rui Beisiegel, de Peixoto Filho, de Marilda de Jesus Henriques e de Sergio Haddad. Essa abordagem é necessária para entendermos os importantes momentos de fundamentação histórica e sociológica da EJA.

No segundo capítulo, “As características da pedagogia de Paulo Freire”, apresento as bases conceituais e o momento político-social que influenciou o pensamento pedagógico Freire. Em seguida, discuto o legado de Freire, com uma abordagem que identifica equívocos de interpretação do método silábico. Para construir este capítulo recorro aos estudos de Moacir Gadotti, Paulo Ghiraldelli, Vanilda Pereira Paiva, Vera John Steiner, Moacir Bortolozo e Paulo Rosas. O intuito é contextualizar a pedagogia de Paulo Freire, em seus aspectos políticos-pedagógicos-sociais, para que, posteriormente, observar as aproximações com o movimento humanista e seus rompimentos em direção a uma política cultural.

No terceiro capítulo, “A política cultural”, utilizo Henry Giroux para observar quando Paulo Freire supera a linha ideológica humanista ao propor a *ação cultural*, colocando o homem como produtor de cultura. O objetivo deste capítulo é pensar a ação

cultural, proposta por Paulo Freire, como uma categoria importante para uma política cultural. Em seguida, apresento a urgência de uma política cultural em uma análise crítica sobre os propósitos e o significados dos Estudos Culturais, visando aprofundar, a reflexão sobre os princípios de uma democracia radical para a educação.

No quarto capítulo, “A *animação cultural* atualizando a ação cultural de Paulo Freire”, apresento a *animação cultural*, uma abordagem pedagógica que viabiliza a maior interação entre a educação e a cultura, a partir de aproximações com os Estudos Culturais. Para isso, recorreremos a Heloisa Buarque da Hollanda, a Maria Teresa Martin, Jean-Calude Gillet, a Victor Ventosa e a Victor Melo. O objetivo deste capítulo é entender a *animação cultural* e suas aproximações com a pedagogia de Paulo Freire.

No quinto capítulo, “A *animação cultural* e as experiências na Vila do João/Maré”, apresento as experiências implementadas, com intuito de construir um diálogo teórico e prático entre o pensamento freiriano e a AC, na busca de metodologias possíveis para manter vivo o legado de Freire. Neste capítulo, procuro afirmar que a alfabetização de jovens e adultos é possível e viável em espaços populares, e para isso devemos ampliar as vivências culturais no intuito de melhor entendimento do direito à cidadania.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A institucionalização da “proteção social” estabeleceu a educação como responsabilidade governamental universalizada. Contudo, sentimos as conseqüências da incorporação de modelos de educação que não resolveram nosso alto índice de analfabetismo. Se olharmos retrospectivamente para os movimentos de educação de

jovens e adultos (EJA), identificaremos que os programas de desenvolvimento do país dos últimos 50 anos foram homogenizadores, universalistas, genéricos e únicos.

Para observarmos melhor esta trajetória, apresentamos uma síntese do papel do Estado na EJA, nos anos de 1960, a partir do ponto de vista de Vanilda Perreira Paiva (2003), de Celso de Rui Beisiegel (2004), de Peixoto Filho (1994), de Marilda de Jesus Henriques (1988) e de Sergio Haddad (1991). Essa abordagem é necessária para entendermos um importante momento de fundamentação histórica e sociológica da EJA.

Complementando, abordaremos características da Educação Popular (EP). Para aprofundar o conceito, dividiremos esse tópico em: a) participação dos movimentos sociais na EJA, quando destacaremos a discussão sobre os limites e possibilidades das experiências de EP em parceria com o poder público; b) a formação do educador, para construir o entendimento que a formação do educador popular compreende a teoria e a prática.

Para realizar uma apresentação mais atual da organização da EJA, descreveremos o Programa Brasil Alfabetizado. Este programa é um importante financiador de projetos de alfabetização espalhados em todo país. Nessa descrição, abordaremos as questões de orientação pedagógica e os principais pontos de divergências nas atuações de algumas instituições parceiras.

Para finalizar esse capítulo, apresentaremos o Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos (PAJA). Esse programa foi idealizado pela Pro-Reitoria de Extensão da UFRJ, com objetivo de aproximar os saberes acadêmicos dos saberes cotidianos de comunidades próximas geograficamente da universidade. Nessa apresentação perceberemos a forma peculiar ao qual foi concebido e suas características na formação dos educadores.

2.1 – História da educação de jovens e adultos

A fundamentação histórica e sociológica da educação de jovens e adultos no Brasil obteve importantes contribuições de autores como Paiva (2003), que vinculou o ideário da educação popular de adultos à natureza do Estado populista; Beisiegel (2004), que associou mudanças educacionais às sociais; de Peixoto Filho (1994), que em sua tese de doutoramento confrontou diversos discursos e práticas políticas e pedagógicas para compreender as razões dos sucessos e fracassos da educação de adultos; Henriques (1988), que em sua dissertação de mestrado descreveu e avaliou o Programa de Educação de Jovens desenvolvido nos CIEP'S do Rio de Janeiro; e de Haddad (1991), que realizou um perfil da EJA, explicando as contradições internas ao Estado burocrático autoritário. A partir do trabalho desses autores, podemos identificar alguns pontos de vista sobre o posicionamento político do Estado perante a EJA.

As análises das políticas educacionais no Brasil abordam diversificadas categorias, contudo, podemos perceber duas regularidades: a) fundamentação rigorosa do processo histórico e dos contextos sociopolíticos e culturais, b) o papel do Estado como fomentador e gestor das ações educativas (seja como democratizador das oportunidades de escolarização, seja como aparato excludente e reproduzidor das condições sociais vigentes).

Segundo Haddad (1998), a deslegitimação da Educação de Jovens e Adultos como uma política pública é acompanhada por uma crescente visibilidade de programas compensatórios de qualidade duvidosa. Beisiegel (2004) complementa essa afirmação, identificando que as oportunidades geradas pelas políticas governamentais para EJA não modificaram as hierarquias sociais existentes, que qualificavam ideologicamente a manutenção do *status quo*.

Não podemos negar que os mecanismos de controle do Estado (que se posiciona como instância mediadora às tensões de classe e curiosamente desfavorável aos de

menor poder aquisitivo) são modificados com as questões geradas pelas organizações comunitárias. Vejamos alguns exemplos situados nos anos de 1960. Esse período nos interessa para entendermos, no capítulo seguinte, a atuação de Paulo Freire na política educacional oferecida na época.

No período pós-64, o Estado caracterizava-se como instância mediadora do novo modelo econômico de desenvolvimento do país, pois estabeleceu uma política educacional para a classe trabalhadora que visava a modernização do sistema produtivo e da sociedade. Nesse período, podemos destacar alguns movimentos e alianças, que contribuíram para existência da EJA: o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), o Mobral e o Ensino Supletivo.

O Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (antes e depois do golpe de 1964) caracteriza-se pelas suas divergências internas entre progressistas e conservadores. É importante destacar que embora se tratasse fundamentalmente de uma proposta da Igreja junto às camadas populares, sua implementação foi possível devido às alianças entre Igreja e o Estado. Outra aliança importante para o MEB foi a dos progressistas com os setores da Juventude Universitária Católica. Essa aliança permitiu o desenvolvimento de um trabalho, que apontou a transformação social e a criação de contribuições originais em relação à alfabetização. Um importante produto dessa aliança é a obra de Paulo Freire.

Para o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), educação é adaptação, investimento sócio-econômico, preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Esse movimento representou uma política pública vinculada à seletividade do ensino regular e subordinada ao modelo econômico vigente, que, segundo Beisiegel (2004), não rompeu com a exclusão escolar de ampla parcela da população.

Além dessa concepção de educação, existem outras diferenças entre o pensamento de Paulo Freire e o Mobral, como a visão de mundo e de homem. Enquanto para Freire o mundo “é aberto”, podendo caminhar em diversas direções desde que seja possível a libertação de todos da opressão de uns sobre os outros, o MOBREAL assume o mundo como “acabado”, dentro do Modelo Brasileiro de Desenvolvimento (1970/1975) e que necessita de certo tipo de educação capaz de contribuir para a concretização de um presuposto desenvolvimentista.

No pensamento de Freire, a pedagogia baseia-se na crença da igualdade ontológica dos seres humanos, enquanto seres capazes de crítica, autêntica, finitos, inacabados, históricos. O MOBREAL constrói sua proposta pedagógica baseado na crença de que a elite é capaz de elaborar projetos, os melhores possíveis, que devem ser executados obedientemente pelo povo.

Para Freire, a alfabetização é conscientização. Para o MOBREAL, é aprendizagem do ler, escrever, contar, início, portanto, da preparação de mão-de-obra, onde estas habilidades são elementos importantes, devido à necessidade de informação e treinamento no processo produtivo do modelo sócio-econômico brasileiro.

Segundo JANNUZZI (1977), ambas as pedagogias utilizam técnicas de alfabetização de adultos analítico-sintéticas embora empreguem metodologias diferentes com objetivos educacionais opostos. Enquanto o sistema Paulo Freire de alfabetização conscientiza, o MOBREAL se utiliza de um método de alfabetização manipulador, levando o alfabetizando à adesão ao modelo econômico que se instaurou no Brasil nos anos 70. Portanto, o primeiro constitui uma ação alfabetizadora dialógica e conduz a uma prática pedagógica libertadora; o segundo é antidialógico e faz da prática pedagógica um momento de dominação e de acomodação à ordem social então vigente.

Naquele período, o ensino supletivo funcionava como uma “recuperação escolar”, pois estava relacionado ao ensino regular. O ensino supletivo representou um elemento da estrutura discriminatória de um sistema educacional dualista, que previa trajetórias escolares distintas para as elites e os trabalhadores. A modalidade se enquadrou nos moldes do capital, através dos diferentes mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, onde a escola que interessava aos trabalhadores lhes era negada a partir da desqualificação.

Para Vianna (1984), a dimensão política da educação na época possuía duas vertentes marcantes: a primeira, situava-se as propostas que enfatizam a organização e a participação popular como pressuposto para a transformação da sociedade; na segunda, estavam as iniciativas de caráter filantrópico e promocional tradicionalmente ligadas aos interesses das instituições que funcionavam como instrumentos a serviço do desenvolvimento, vinculando-se, neste caso, à estratégia de formação profissional ou de capacitação de recursos humanos para a era tecnológica.

Para a autora, a proposta de Paulo Freire, que se insere na primeira vertente, concebe a educação como conscientização, que vai desde o desvelar da realidade até a transformação dessa realidade pela ação do homem sobre ela, o que implica, sobretudo, um projeto de transformação e, mais que isto, um projeto de vida. A proposta do ensino supletivo, que se insere na segunda vertente, afóra o caráter de recuperação tradicionalmente atribuído à educação de adultos, assume ainda a perspectiva da educação permanente e as iniciativas de profissionalização, desvinculadas da escola regular.

A análise comparativa de Vianna (1984), mostra que a educação como momento de conscientização, de crítica, implícita na proposta de Paulo Freire, é a expressão autêntica das aspirações populares em um contexto sócio político dinâmico,

efervescente, contestatório. Para a autora, a proposta do ensino supletivo é, na sua essência, um discurso político-ideológico que procura legitimar, após a Lei nº 5.692/71, a elitização tradicionalmente característica do sistema educacional brasileiro.

Considerando essa conjectura, pode-se dizer que a proposta político-pedagógica de Paulo Freire atende aos propósitos de formação de uma consciência de participação da população adulta no desenvolvimento do País. No entanto, a proposta do ensino supletivo, teve a terminalidade como regra e a continuidade como exceção. Não condizia com uma escola de qualidade, por que conformava uma escolaridade elementar que permitia um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita.

Segundo Haddad (1991), as alianças e os movimentos em prol a EJA, serviam para que o Estado mediasse a relação de dominação entre as classes sociais. Essa característica era muitas vezes representada como ação contraditória do governo. Os governos militares (autoritários) investiram na EJA por pressão dos movimentos estudantis, que se colocaram em oposição ao regime e consideravam a EJA como parte importante do processo de democratização e de ampliação das oportunidades educacionais. Essa tensão, evidenciava a dualidade do Estado capitalista, por que, ao mesmo tempo que atendiam ao movimento estudantil, implementavam reformas, com características liberais e tecnicistas, que atendiam mais a demanda de produção de mão de obra, do que os interesses de democratização do ensino público. Essas reformas não se traduziram em conquistas reais porque não atingiam qualidade e quantidade suficientes para atender a população.

“ao mesmo tempo em que se preocupava em organizar um sistema educacional a serviço de um modelo de desenvolvimento, que se fazia com a exclusão da maioria da população, o Estado concedia uma legislação que ampliava os direitos educacionais e estabelecia algumas formas democráticas de organização do sistema escolar” (HADDAD, 1991, p. 344)

Para o autor, é por isso que atualmente a **evasão** e a **repetência** representam graves problemas educacionais, cujas razões relacionam-se também a múltiplos fatores,

de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológicas e pedagógicas, que foram fomentados anteriormente.

Peixoto Filho (1994), quando aborda a questão da qualidade da educação, nos lembra que não existia diferenciação entre os pressupostos e conceitos de educação nos sistemas formal e não-formal de ensino. Por isso, não ocorria diferenciação nas propostas didático-pedagógicas, o que afastava a participação dos setores populares de uma educação nos moldes elitistas da época.

No sistema formal de ensino, a desconsideração da experiência popular do trabalho e da participação dos setores populares na produção de riqueza material e espiritual fica patente não só nas formulações de programas e projetos – sequer são apresentadas disciplinas ou atividades que permitam essa reflexão ou a incorporação de conhecimentos produzidos no mundo do trabalho e nas lutas para sobrevivência (PEIXOTO, 1994, p. 145)

Se olharmos para dois momentos da história das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, o das campanhas de alfabetização posteriores a segunda guerra mundial, período marcado pela democratização do país, e o da implementação do ensino supletivo, em pleno regime autoritário; podemos observar que as demandas populares imprimiram novas características à estruturação ao ensino. Isso quer dizer que os mecanismos de controle, impostos pelo governo, sofrem transformação das tensões vindas das organizações populares.

Henriques (1988), nos apresenta o período de transição democrática (Nova República) a partir das expectativas e esperanças geradas com o fim do autoritarismo. A autora descreve a manutenção das relações de dominação e exploração das classes dominantes sobre as camadas populares e indica a possibilidade de se conciliar um programa de EJA com o ensino regular que aponte para a continuidade dos estudos. Contudo a marginalidade histórica da EJA no interior das políticas públicas de educação, fruto das ambigüidades dos poderes públicos, não reduziram significativamente os números de analfabetismo no Brasil.

Historicamente as políticas públicas para EJA remetiam-se às concepções ideológicas e metodológicas da Educação Popular (EP), as quais pressupunha que uma ação educacional de qualidade passa por transformações, adequadas às necessidades dos educandos e concebidas como essencial importância para o avanço da democratização e das oportunidades educacionais. Vejamos a seguir algumas características da EP.

2.2 – Educação Popular (EP)

Para Paiva (1983), Educação Popular (EP) é aquela destinada às classe popular e acessível a todas as pessoas. Um programa pode ser considerado como EP dependendo de seus propósitos e de sua perspectiva de transformação social a favor dos menos favorecidos. Esse ponto de vista considera o Estado capitalista como palco de lutas entre as classes sociais, a escola está situada em meio a essa disputa. Segundo a autora, uma característica fundamental da EP é considerar: a) a participação dos movimentos sociais, b) a formação do educador.

2.2.1 - Participação dos movimentos sociais

O Estado, como espaço de disputa, traz na relação com a sociedade civil variadas possibilidades. Entre elas podemos destacar a discussão sobre os limites das experiências de EP em parceria com o poder público. Dentre esse limites poderemos destacar a diferença nas expectativas de educadores e educandos. Para explicar melhor essas expectativas, utilizo nossas experiências como exemplo.

No PAJA, podemos perceber que os educandos buscam a alfabetização como meio de ascensão social, ou seja, pensando em sua empregabilidade. Já os educadores, assim como alguns membros das associações parceiras, entendem que a educação deve extrapolar os fins de alfabetização para possibilitar participação na luta por direitos. Essa diferença de expectativa gera conflitos.

Outro limite é a desconfiança dos educandos quanto à continuidade do projeto. Isso foi fomentado historicamente, já que não poucos foram os projetos interrompidos, muitas vezes, sem qualquer satisfação aos educandos. Essa descontinuidade é interpretada pelos educandos como falta de vontade política do Estado perante as classes populares e pelos modos de repasse de recursos à execução dos projetos.

Entre as possibilidades da relação com os movimentos sociais, devemos destacar o Estado como espaço de disputa. Deste modo, os conflitos que se dão na sociedade, também serão travados no Estado. Neste sentido a EP é importante no estímulo a organização dos movimentos sociais, tanto do ponto de vista da participação, quanto na vivência em comunidade.

Na EP a participação popular é entendida como parcerias ou co-gestão de políticas públicas para assegurar projetos de EJA. A participação e a autonomia dos movimentos sociais, nas parcerias entre Estado e sociedade civil, representaram ampliação e afirmação de novos direitos, como a cidadania, por exemplo.

Paiva (1983) indica que as possibilidades e os limites nas parcerias entre organizações sociais e Estado devem atentar para: a) a reafirmação do que está assegurado na constituição de 1988, para a qual a educação é direito de todos; b) as avaliações das experiências anteriores.

2.2.2 - A formação do educador

Como vimos anteriormente, a EP se reafirma quando é realizada junto aos movimentos sociais ou quando constitui um espaço público democrático de interface entre o poder público e a comunidade. Neste sentido, concordamos com a visão de que a educação popular deve ser desenvolvida também pelos movimentos sociais, na

perspectiva de seu fortalecimento. Nesse ponto de vista, os educadores são agentes mediadores das lutas políticas em defesa da cidadania.

No atual modelo de EP, no qual o Estado age em aliança com os movimentos sociais, apresenta à formação do educador tanto uma ameaça quanto um desafio que parece sem precedentes. A ameaça vem das subjetividades dos educadores, que têm pouca confiança em sua capacidade de desenvolverem uma liderança intelectual e engajada, tornando-se técnicos, em contraponto à preparação de educandos como cidadãos críticos. Os desafios são criar oportunidade para que os educadores possam se engajar em uma autocrítica em relação à natureza e finalidade de sua mediação no processo educacional.

No PAJA, quando analisamos o papel do educador no processo de organização e interpretação das contradições sociais, consideramos que o educador opera na consciência dos educandos, por isso entendemos que as possibilidades de transformação dependerão também dos limites de sua formação. Contudo, na EP, há uma tendência a entender que qualquer pessoa alfabetizada poderá alfabetizar, caracterizando a atuação do educador a partir da prática. Essa postura está em sentido contrário ao que pressupõem uma EP comprometida com os menos favorecidos, onde há necessidade existencial do encontro entre o saber do educando e o saber do educador, para gerar uma nova cultura no encontro entre agentes e movimentos.

Isso acontece com a EP por que a teoria de transformação social atual vem de fora do mundo popular e cabe ao educando assimilá-la. Nesse sentido, o papel do educador será de facilitar essa assimilação, sua contribuição será proporcional ao estágio em que se encontra sua formação.

A formação do educador como mediador proporciona ampliação do entendimento da *cidadania* tanto por parte do educando quanto dele próprio. Quando

nos referimos à *cidadania* abordamos no sentido de Adela Cortina (2001), uma relação política entre um indivíduo e uma comunidade, em virtude da qual o indivíduo é membro de pleno direito desse espaço. Em virtude desse vínculo político ocorre um elemento de identificação social para o cidadão; esse é um dos fatores que constituem sua identidade como educador.

A identificação com um grupo supõe descobrir as características comuns, as semelhanças e diferenças entre os membros do grupo e de fora. Cortina defende que o conceito contemporâneo de *cidadania* nasce dessa dialética, dessa necessidade de união com os semelhantes que comporta separação dos diferentes

A cidadania evoca uma noção do social no qual os indivíduos têm deveres e responsabilidades uns para com os outros. Uma noção globalizada de cidadania expande o conceito de contrato social para além das fronteiras do estado-nação, evocando uma noção mais ampla de democracia na qual o global se torna o espaço onde se exercita a responsabilidade social, a política e a compaixão pela luta de outros.

Ao mesmo tempo, uma noção globalizada de cidadania acentua as questões de responsabilidade e de interdependência, definindo-a não apenas como a emanção política de direitos, mas também como um repto de natureza ética, tendo em vista diminuir a distância entre a promessa e a realidade de uma democracia global. É também importante reconhecer que a idéia de cidadania não pode ser separada dos espaços nos quais se fomenta e se desenvolve. Isto sugere que qualquer luta por uma noção significativa e globalizada de cidadania, que encoraje o debate e a responsabilidade social, deve fomentar e desenvolver as esferas públicas, tais como escolas, os meios de comunicação social e outras instituições nas quais se possam desenvolver pedagogias críticas.

A noção de cidadania global sugere que a política deve confrontar-se com o poder que esta afastada do controle local e estatal. Devem desenvolver-se novas estruturas políticas, instituições globais e movimentos sociais que possam alcançar e controlar os qualquer poder.

Uma cidadania efetiva, no sentido global, significa capacitar as pessoas para terem uma palavra na elaboração das leis, que desenvolva tanto as possibilidades educacionais quanto a ampliação dos direitos comuns a todos, independente do poder aquisitivo dos indivíduos. Enquanto essência da política, deve-se ajustar às novas formações sociais, as quais as atuais instituições sociais e políticas do Estado não estão em condições de influenciar, limitar ou controlar.

A cidadania é o resultado de uma prática e da aquisição de um processo que relaciona a educação formal e informal, porque não aprendemos a ser cidadãos pela repetição de leis, mas sim chegando a ser mais profundamente nós mesmos.

A história nos mostra que mesmo com mecanismos de cerceamento da participação popular na implementação das políticas públicas para EJA, há resistência tanto dos Programas e Projetos quanto dos educadores e educandos, pois há diferenças entre a ideologia veiculada e a prática educacional cotidiana. Ou seja, o saber produzido na relação do educador com a comunidade permite, de algum modo, a transformação da realidade.

Em nossa experiência podemos concluir que a formação dos educadores se dá tanto na teoria quanto na prática. Entretanto, para não cair no pragmatismo e no espontaneísmo é necessário uma reflexão teórica e um aprofundamento sistemático desse processo.

A seguir descreveremos características do atual Programa governamental para a EJA, o Programa Brasil Alfabetizado. Este Programa considera as alianças com as organizações da sociedade civil para redução dos índices de analfabetismo.

2.3 – O Programa Brasil Alfabetizado

O *Programa Brasil Alfabetizado* nasce a partir das experiências de atuação do *Programa Alfabetização Solidária*. Segundo Haddad (1998), o sentido do programa Alfabetização Solidária (desenvolvido a partir do programa Comunidade Solidária) se caracteriza por considerar que somente a boa vontade é suficiente para que a sociedade civil organizada e as políticas compensatórias do Estado se responsabilizem pelo analfabetismo. O autor compara esse Programa ao programa *Gente que Faz* (promovido pela Rede Globo) pela sua falta de critérios na qualificação do educador. O autor estende essa crítica para os programas de chão de fábrica e canteiros de obras.

Haddad afirma que a orientação das políticas educacionais recentes no Brasil transforma direitos sociais em práticas compensatórias.

Este tem sido o caminho da educação de jovens e adultos, que ao sair da preocupação central do Ministério da Educação como educação fundamental pensada para todos, passou para os espaços das políticas compensatórias da filantropia e do mercado (HADAD, 1998, p. 126).

Ao mesmo tempo, o autor reconhece experiências novas que vêm surgindo principalmente nos espaços das políticas municipais; pontua que tais experiências têm espaço por suas características de inovação e respeito à diversidade cultural. No entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares.

Para o autor, historicamente, foram muitos os avanços, tanto com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) como com o Plano Nacional de Educação (PNE), na garantia do acesso à educação básica, inclusive para aqueles que não a concluíram na idade adequada. No entanto, entre a legislação e as práticas há grandes discrepâncias, o que

inviabiliza a democratização das possibilidades educacionais. Vejamos algumas dessas tensões no *Programa Brasil Alfabetizado*.

O analfabetismo no Brasil atinge 16 milhões de pessoas acima de 15 anos⁵. Uma estratégia de enfrentamento dessa realidade de exclusão, implementada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi o lançamento em 2003 do *Programa Brasil Alfabetizado*. O *Brasil Alfabetizado* é um programa que está sob a gestão do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, responsável pelas diretrizes políticas e pedagógicas. Dentre essas está a garantia aos jovens e adultos, que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos, do direito à educação.

Esse departamento é formado por três coordenações: Alfabetização, Pedagógica e Educação de Jovens e Adultos.

Cabe à Coordenação-geral de Alfabetização gerir e acompanhar a execução das ações do programa, bem como estabelecer as articulações necessárias com as entidades parceiras – governos estaduais, prefeituras, instituições de ensino superior e organismos não governamentais. Para ser conveniada, a instituição deve ter experiência comprovada em alfabetização de jovens e adultos. Todo o cadastro é feito pela Internet (www.fnde.gov.br), sob responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso o *Programa Brasil Alfabetizado* acredita que fortalecerá políticas que estimulam a continuidade dos estudos e a inserção dos alfabetizados nos sistemas de ensino regular.

As questões de orientação pedagógica são os principais pontos de divergências nas atuações das instituições parceiras, principalmente no que diz respeito ao tempo necessário para o processo de alfabetização.

⁵ Dados obtidos em <http://portal.mec.gov.br>. Pesquisa realizada em 15/01/2007

A Coordenação-geral Pedagógica do *Brasil Alfabetizado* funciona como articuladora das ações, propondo estratégias que fortaleçam a integração entre os programas de alfabetização e educação de jovens e adultos a partir de cinco eixos básicos: formação de professores; material didático; leitura; avaliação; educação e mundo do trabalho. Como resultados da atuação da Coordenação Pedagógica, destacam-se a ampliação do debate em torno do conceito de EJA, o incentivo à elaboração de material didático (adequado ao público) e o estímulo à formação de alfabetizadores, professores e gestores nessa área.

No entanto, cabe a cada instituição apresentar o método que mais se adequar à realidade das comunidades onde atua. Para a coordenação o importante é que as propostas pedagógicas comprovem que os alunos sejam capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas.

O *Brasil Alfabetizado* propõe uma média de 6 a 8 meses de aula. O Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação)⁶, liderado por Esther Grossi (PT/RS), por exemplo, promete alfabetizar em 3 meses. Vera Masagão Ribeiro (2003), pesquisadora da Ação Educativa⁷, considera que um ano pode dar uma garantia maior para que as pessoas se sintam mais seguras para continuar os estudos, inclusive no sistema regular de ensino fundamental. Liana Borges (2003), coordenadora do Mova (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), no Rio Grande do Sul, considera inadmissível pensar em um período de alfabetização inferior a oito ou dez meses. Provavelmente se referindo à ação proposta pelo Geempa, Liana conta que, em Porto Alegre, as pessoas que passavam por projetos de alfabetização com duração de três meses terminavam procurando o Mova porque sentiam que aquele período não era suficiente para sequer iniciarem o processo de alfabetização. As experiências no PAJA

⁶ Maiores informações no site do GEEMPA: <http://www.geempa.org.br/>

⁷ Maiores informações no site da Ação Educativa: <http://www.acaoeducativa.org.br>

nos aproxima da orientação de Vera Masagão, já que muitos educandos inscritos no programa já passaram por outras iniciativas de alfabetização e não se consideravam alfabetizados.

Segundo Vera Masagão, enquanto o mundo contemporâneo pede uma escolaridade mínima de 8 a 10 anos, o Brasil ainda discute se vai oferecer 3, 6 ou 12 meses de formação para os analfabetos. A autora comenta que, no plano internacional, há dois pesos e duas medidas para o que se considera como escolaridade mínima ideal. No mundo “desenvolvido”, aponta-se um patamar de 10 anos de escolaridade, já para os países “subdesenvolvidos ou em desenvolvimento”, recomenda-se 4 anos.

Para finalizar a composição do Departamento, a Coordenação-geral de Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo induzir e apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, entendendo a aprendizagem como um processo que se dá em **diferentes espaços e em todas as dimensões da vida**. Apóia a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, promove e valoriza as diferentes formas de educação, formal e não-formal, para jovens e adultos e induz a institucionalização da educação de jovens e adultos como política pública nos sistemas de ensino, sendo estes os eixos de atuação desta coordenação. No entanto sua principal atuação é no Programa Fazendo Escola (SECAD/DEJA/CGEJA), que objetiva apoiar e ampliar o atendimento do ensino fundamental para jovens e adultos, ou seja, somente dentro da escola.

Em suma, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos tem por objetivo **incentivar** a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo. Fica claro que incentivar não é o mesmo que responsabilizar, pois essa postura exime a obrigação legal do Estado ao

direito à educação. Ao tomar essa iniciativa, o Estado assume uma “pseudo responsabilidade” que, para nosso pesar, é política e legítima do ponto de vista das leis.

Acreditamos que uma política pública não pode se restringir a um projeto de alfabetização descolado de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos. Uma política pública com proposta continuada para EJA deve estar comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural; com a redução do analfabetismo; com planejamentos de metas, objetivos e prazos, incluindo tempo para a formação continuada dos educadores e tendo como pressuposto a continuidade dos estudos para os alfabetizados.

2.4 – O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da UFRJ (PAJA)

O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos da UFRJ (PAJA) é apoiado pelo *Brasil Alfabetizado*, desenvolve ações articulando a pesquisa-ação à realidade social dos seguimentos populares, com o ensino e a extensão por meio de relação dialógica com as comunidades.

Esse Programa se iniciou no mandato do Reitor Aloísio Teixeira, quando através do Consuni⁸ convocou reunião com coordenadores de Extensão das unidades da UFRJ, juntamente com representante da sociedade civil organizada, o CEASM⁹. Naquele momento, o CEASM se envolveu porque o Programa foi planejado a partir dos dados

⁸ Conselho Universitário é um órgão deliberativo superior em matéria de política geral da Universidade, compõe-se: do Reitor, como Presidente; do Vice-Reitor, como Vice-Presidente; do Pró-Reitor de Administração; do Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento; dos Diretores de Centros; de um representante do pessoal docente de cada Centro; da representação do pessoal discente; da representação do pessoal técnico-administrativo; de um representante da comunidade. Maiores informações no site do Consuni: <http://www.consuni.ufrj.br>

⁹ O **Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM** – é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 15 de agosto de 1997. O CEASM atua no conjunto de comunidades populares da Maré, área da cidade do Rio de Janeiro que reúne cerca de 130 mil moradores. O Centro foi fundado e é dirigido por moradores e ex-moradores locais que, em sua grande maioria, conseguiram chegar à universidade. Os projetos desenvolvidos pelo CEASM visam superar as condições de pobreza e exclusão existentes na Maré, apontado como o terceiro bairro de pior Índice de Desenvolvimento Humano da cidade. Maiores informações no site do CEASM: <http://www.ceasm.org.br>

do Censo Maré/CEASM (2000), que apresentava a taxa de analfabetismo entre os adultos acima de 14 de anos chegando a 13,59%, com muitas diferenças entre as comunidades¹⁰. Além disso, a UFRJ entendia que o CEASM poderia introduzir o Programa na comunidade. Por isso, chamava Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Bairro Maré.

Com os dados do Censo Maré 2000, a Pró-Reitoria entendeu que poderia dar uma contribuição, não como substituta de políticas públicas, mas fazendo um trabalho inicial que gerasse reivindicação de atendimento às pessoas que desejavam entrar na rede pública de educação.

Por isso, o PAJA foi criado em novembro de 2003, inicialmente denominado *Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Bairro Maré*. Em 2004, o PAJA realizou o primeiro curso de formação de educadores, que atendeu 60 alunos de graduação de diferentes unidades da UFRJ. Isso possibilitou a esses graduandos uma aproximação maior com a discussão de EJA, que, de modo geral, ocupa um papel secundário nos espaços educacionais e, de maneira específica, nos espaços formativos.

Para a elaboração do plano pedagógico do Programa, a Pró-Reitoria de Extensão convocou diferentes escolas da UFRJ: a Faculdade de Educação, o Instituto de Matemática, a Escola de Serviço Social e a Faculdade de Letras; com intuito de agregar diferentes saberes na composição da equipe. A partir do envolvimento das unidades, representadas por professoras/formadoras, foram realizadas reuniões para o grupo se constituir como uma equipe. Nessas reuniões discutiram o formato do Programa, seus objetivos e sua intenção. Segundo a primeira coordenadora do Programa, essas discussões não foram fáceis porque cada escola veio com pensamentos e pressupostos

¹⁰ Destacam-se com os percentuais mais elevados de maiores de 14 anos analfabetos as comunidades de Parque Maré (10,8%), Mandacaru (10,0%), Nova Maré (9,92%) e Salsa e Merengue (9,91%). Entre as menores taxas, estão Conjunto Esperança (3,2%) e Conjunto Pinheiros (5,5%). Veja o censo completo no site do CEASM: <http://www.ceasm.org.br>

teóricos próprios. Assim como, unir pessoas diferentes com suportes teóricos e personalidades diferentes não foi e não é tarefa fácil, pois requer tempo de amadurecimento e muita negociação; por isso acredita que a existência do Programa é uma vitória, sobretudo pela construção desse diálogo.

A partir do primeiro semestre de 2004, o programa ampliou suas ações, realizando quatro atividades distintas: a) alfabetização de jovens e adultos; b) formação inicial e continuada dos educadores; c) realização de atividades culturais; d) criação do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – NUPEEJA

Nesse primeiro ano de atuação o PAJA encontrou muitas dificuldades, principalmente de ordem operacional. O corte de 35% no orçamento para o ano seguinte, significou uma redução nas atividades e um redimensionamento no trabalho. Um outro fator que interferiu foi a rotatividade dos educandos. Alguns apresentam descontinuidade na frequência as aulas, devido a problemas relativos à manutenção do emprego, problemas familiares ou doenças. Essa descontinuidade prejudica o trabalho, na medida em que há uma constante retomada dos assuntos já trabalhados. Enfrentamos dificuldades, também, no que diz respeito ao espaço físico para a realização das aulas na comunidade, pois, as entidades que atuam na comunidade nem sempre disponibilizam espaços adequados.

Em 2005, o PAJA expandiu sua atuação para outros bairros e, por isso, adotou o nome atual: Programa de Alfabetização da UFRJ de Jovens e Adultos em Espaços Populares, considerando que espaços populares são os espaços onde as classes subalternas tendem a organizar sua vida cotidiana.

Para os gestores do Programa, a principal diferença em relação a outras iniciativas em alfabetização é o fato de também ser um programa de Extensão universitária, ou seja, sai dos muros da universidade e entra em outros mundos. Essa é

uma característica e uma opção política importantíssima, porque uma coisa é a comunidade freqüentar o espaço da universidade, outra coisa é quando a universidade vai até a comunidade para vivenciar seu espaço. Nessa perspectiva, poderemos pontuar dois aspectos importantes: a) a construção de novos olhares sobre a realidade local que representa riqueza na formação geral dos educadores, principalmente nas questões decorrentes das tensões que existem em espaços populares; b) a redução do distanciamento entre os saberes acadêmicos e as questões concretas do cotidiano. Esses aspectos proporcionam riqueza na formação do educador, porque uma coisa é saber sobre a comunidade a partir das informações que a mídia apresenta, outra coisa é viver cotidianamente os códigos construídos nas relações sociais daquele espaço. Também trazem à universidade desafios ligados a questões que provocam a necessidade de se repensar às práticas políticas e pedagógicas, reduzindo o distanciamento entre universidade e comunidade. Essa conjuntura nos mostra também quem são as pessoas envolvidas no processo, quais seus espaços sociais e qual o papel do educador na intervenção.

Assim, o PAJA foi implementado com turmas de alfabetização dentro da comunidade, curso de formação intensiva e continua para educadores, desenvolvimento de material didático e pesquisas em estratégias de alfabetização.

Nesse estudo me atendo a duas atividades do PAJA: a) a formação inicial e continuada dos educadores; b) a realização de atividades culturais. Essas atividades, apesar de recentes, apresentam resultados muito positivos. A formação de educadores tem proporcionado discussões de reformulação do currículo e das práticas de ensino das diferentes unidades que compõe o programa. A realização das atividades culturais tem promovido a valorização da cultura local e possibilitado acesso dos educandos das

turmas de alfabetização a novos bens culturais. Focaremos nestas duas atividades por entendermos que sejam complementares.

2.4.1 A formação inicial e continuada dos educadores

O principal objetivo da formação inicial e continuada dos educadores é formar alfabetizadores (estudantes de graduação e pós-graduação) para lidar com situações concretas da prática profissional educativa de jovens e adultos e desenvolver pesquisas voltadas para a necessidade dessa população. Na busca de romper com a visão restrita de alfabetização como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons e amplia a discussão do processo de letramento¹¹, enfatizando a aprendizagem social e histórica da leitura e escrita e seus diferentes usos, os educadores são formados dentro de uma perspectiva de alfabetização que aborda uma visão ampla e interdisciplinar. Para isso, o processo de formação abrange as cinco unidades da universidade (Pró-Reitoria de Extensão, Faculdade de Educação, Instituto de Matemática, Escola de Serviço Social e a Faculdade de Letras), abordando os pressupostos teóricos metodológicos da EJA e incorporando a esse as discussões políticas e culturais e as contribuições da Educação Popular, da Lingüística e da Etnomatemática.

Tendo em vista esses objetivos e o período proposto para realização desta ação, o PAJA realiza: a) um curso de formação inicial de 60 horas, que até 2006 atendeu 250 estudantes de graduação; b) um curso de formação continuada, com 30 educadores que atuam como alfabetizadores. O curso de formação inicial aborda os pressupostos teóricos metodológicos da EJA, seu processo histórico-cultural, legislação, alfabetização na língua materna e na linguagem matemática, as concepções e

¹¹ Quando falamos em *letramento*, nos referimos nas definições que Magda Soares, que nos apresenta o pressuposto de que quem aprende a ler e a escrever torna-se uma pessoa diferente e quando passamos a utilizá-las, adquirimos um outro estado, uma outra condição social, a condição de letrado. SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004

metodologias de ensino da leitura e da escrita, bem como as discussões recentes dos fóruns, congressos e seminários. Já o curso de formação continuada tem como um de seus objetivos aprofundar os conteúdos abordados no curso de formação inicial, com base nas reflexões sobre os dilemas práticos enfrentados no cotidiano de sala de aula pelos alfabetizadores, buscando um aperfeiçoamento da prática educativa e a elaboração de material didático voltado para a EJA.

Contudo, esse processo de formação não tinha esse formato desde a idealização do PAJA, pois sofreu transformações importantes ao longo de três anos. Em 2004, o Programa realizou uma prova escrita e uma entrevista para convocar estudantes de diferentes áreas da universidade. A primeira turma de educadores foi formada por estudantes de Letras, Pedagogia, Educação Física, Belas Artes, Biologia, Ciências Sociais, História e Medicina. Foi nesse momento que entrei no programa como educadora, oriunda do curso de Educação Física.

Os educadores selecionados, após a formação inicial de 40 horas, freqüentavam encontros semanais com as orientadoras pedagógicas, o que representava a formação continuada. Nesses encontros desenvolvíamos práticas pedagógicas que respondiam às demandas educativas das turmas, principalmente através das trocas de experiência. Essa ação possibilitava reflexão permanente sobre o fazer pedagógico contextualizado na realidade social das comunidades, permitindo a interação de teoria e prática e o enfrentamento de desafios. Como também permitia que os diferentes saberes fossem utilizados na busca de estratégias de alfabetização.

Atualmente, os graduandos que procuram o curso são, em grande parte, do curso de Pedagogia e Letras, o que reduz a interdisciplinaridade. A formação inicial passou para 60 horas e em seu conteúdo aprofundou os referenciais teóricos sobre a pedagogia

de Paulo Freire, na aplicabilidade de seu método¹², considerando conteúdos de leitura, escrita e matemática; e os debates sobre o Estado, as questões sociais (desigualdade social) e o papel da cultura na alfabetização.

Segundo as professoras/formadoras, nesse modelo atual da formação inicial ainda não se consegue atingir a consistência teórica desejada para atuação em espaços populares, principalmente por se tratar de um período curto de formação, não havendo tempo hábil para construir uma consistência teórica adequada.

Nessas condições, a parte técnica (método) se sobrepõe às referências teóricas, principalmente por que há muitas dificuldades de desenvolvimento dos planejamentos pedagógicos por parte dos educadores. Ou seja, existe uma preocupação muito grande dos educadores com a forma de desdobrar a palavra geradora e de suas estratégias de seleção, ou seja, o “método” Paulo Freire; deixando de lado seus pressupostos políticos baseados na formação de pessoas críticas. Para as formadoras do Programa, essa é uma tentativa conservadora dos educadores de pegar o fragmento do pensamento político de Freire que mais se aproxima do ensino escolar para se dizer que está trabalhando com Freire. Contudo, elas acreditam que quando o educador começa a pensar a pedagogia de Paulo Freire de uma maneira ampla e profunda, ou seja, identificando o cerne político de sua proposta, essas questões desaparecem. Mas, para isso, os educadores precisam de tempo para se conscientizar.

Acreditamos que no PAJA esse fetiche pelo método se dá principalmente porque os educadores têm a preocupação e a necessidade de saber o que vão fazer em sala de aula. Se o PAJA diz que se orienta metodologicamente pelo pensamento de Freire, os educadores querem o fragmento mais próximo do escolar que é o método. Por isso, o movimento de buscar a palavra inserida no universo vocabular e de pesquisar a

¹² Veja no capítulo dois: o que é e como aplicamos o método dialógico de Paulo Freire?

comunidade se perdem no momento que o Programa tem um período curto para a formação inicial.

Foi nesse movimento de adaptação do método Paulo Freire para a realidade local que iniciei este estudo. O percurso de construção desta pesquisa se deu na aproximação com a *animação cultural*¹³, uma tecnologia educacional, que trabalha na perspectiva da mediação cultural para a ampliação do acesso a bens culturais, na perspectiva de formação de pessoas críticas.

Concluimos que a formação dos educadores do PAJA, ao buscar o entendimento filosófico do pensamento político de Freire, enfrenta barreiras impostas pelas preocupações do método. Isso porque, os educadores têm muita preocupação em **como** fazer e pouca preocupação sobre o **porquê** estão fazendo. Também porque vêm de unidades diferentes, nunca trabalharam com alfabetização, que é uma realidade bastante complexa, e pouco conhecem Paulo Freire.

Atuar com essa diversidade é uma opção/posição política do Programa, pois entende que, para garantir a participação de todas as áreas que se interessam por alfabetização de jovens e adultos na universidade, é necessário garantir a diversidade de atores. Esta posição causa um problema muito sério na formação dos educadores, principalmente no que diz respeito à apropriação, interpretação e adaptação do pensamento de Freire nas estratégias de alfabetização.

O grande desafio do PAJA é unir a dimensão política da EJA dialogando com a necessidade de aquisição da leitura e da escrita, na perspectiva de transformação dos educadores e dos educandos. Paulo Freire nos mostrou como fazer isso em 1960. Agora, os educadores precisam reconhecer como é possível fazer isso no ano 2000.

¹³ Veja no capítulo quatro o que é *animação cultural*.

2.4.2 - A realização das atividades culturais

A realização das atividades culturais tem promovido a valorização da cultura local e possibilitado acesso dos educandos e educadores a outros bens culturais. Nesse aspecto considero educadores e educandos, porque as professoras/formadoras percebem que os processos de alfabetização dos jovens e adultos apresentam similitudes em relação ao processo de formação de educadores. Para elas, esses processos de alfabetização desdobram-se com maior velocidade à medida que o arcabouço cultural do grupo e do indivíduo é estimulado. Ou seja, no processo de estímulo ao arcabouço cultural dos educadores e dos educandos há uma confluência de fatores que geram múltiplas experiências.

Como vimos anteriormente, a formação de turmas de educadores contou com graduandos de diferentes áreas de conhecimento e que esta pesquisa é fruto do percurso de construção das intervenções na alfabetização de jovens e adultos no PAJA. Assim, a pesquisa se iniciou com uma turma na Vila do João/Maré, que experimentou a *animação cultural* como parâmetro de elaboração das propostas. As experiências foram socializadas com outros educadores e reproduzidas dentro das particularidades de cada turma. Devido à demanda freqüente de eventos culturais, o PAJA criou o *programa de cultura*, responsável pelas atividades culturais no PAJA.

Segundo a coordenadora do setor, o *programa de cultura* foi pensado e desenvolvido a partir da necessidade dos educadores de apresentar/vivenciar variados espaços de produção cultural, a partir da observação dos espaços cotidianos dos educandos. Nessa observação foi identificado que os educandos, independente de seu *letramento*, pensam e constroem funções para sua vida cotidiana, e ao fazer isso estão dando respostas e sentidos para sua existência.

A partir deste referencial, o *programa de cultura* do PAJA tem como objetivo fugir da perspectiva utilitarista do ensino da leitura e escrita, ou seja, as atividades permite vivenciar outras formas de linguagens, outras formas de estar no mundo. Para as professoras/formadoras, esse objetivo faz com que os educandos e os educadores possam se tornar mais humanizados.

Antes da criação do *programa cultural*, alguns educadores desenvolviam experiências na perspectiva da diversidade cultural. Essas experiências iniciais foram elaboradas a partir do referencial teórico que cada educador trouxe para alfabetização. No meu caso, essa experiência se deu pelo fato de fazer parte do grupo de pesquisa ANIMA¹⁴. Assim, associando as discussões teóricas desenvolvidas no grupo com as demandas concretas dos desafios de alfabetizar jovens e adultos, iniciei conjunto de reflexões sobre a atuação da *animação cultural* como estratégia para alfabetização cultural.

Como vimos, o *programa cultural* contou com a colaboração de experiências iniciais com atividades culturais, algumas delas estão relatadas neste estudo. Contudo, é importante dizer que as atividades culturais não foram facilmente aceitas pela turma, muito menos foram fáceis de ser planejadas. Principalmente porque nessa turma da Vila do João/ Maré sentimos um grande preconceito da parte dos educandos com as atividades que descaracterizavam o “modelo escolar” que eles acreditavam ser a única forma de aprender.

¹⁴ O ANIMA: lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais é um grupo de pesquisa que entre outras ações, busca maior compreensão sobre a *animação cultural* na América Latina e no mundo. Também inspirados nos referenciais teóricos dos Estudos Culturais, busca contribuir para solidificar a *animação cultural*, como tecnologia educacional, para atuação em variados seguimentos educacionais. Maiores informações em <http://www.lazer.eefd.ufjf.br>.

Vejam se esta idéia pode ficar mais clara. O modelo de escolarização que reduz a educação a “quadro-giz”¹⁵ é bastante presente no imaginário do jovem e adulto da comunidade da Vila do João. Durante dois anos de intervenção identificamos pessoas que abandonaram o grupo de estudo por não considerarem que as atividades culturais, que descaracterizam o modelo “quadro-giz”, fossem adequadas para o aprendizado. Encontramos bons exemplos nas experiências com filmes.

No primeiro ano de Programa observamos que grande parte dos alunos, nos dias de projeção de filme, diziam com enfático demérito “hoje não tem aula, é só filme”. Após a projeção debatíamos os temas principais da trama, inicialmente poucos educandos expunham suas considerações alegando pouco entendimento do assunto.

A partir da projeção do terceiro filme, no momento de interpretação e identificação dos personagens notamos um avanço na participação nos debates e maior complexidade das questões trazidas pelo grupo.

Para os alunos, ao longo do primeiro ano de projeções, o filme foi progressivamente reconhecido como estratégia adequada de aprendizagem, este reconhecimento foi passado de um para o outro, permitindo que alunos mais antigos contribuíssem para sensibilizar o olhar dos calouros. Para essa turma, o filme representou uma importantíssima ferramenta de identificação do tema gerador, de vivências múltiplas e de acesso à diversidade de estímulos.

O modelo “quadro-giz”, que citamos anteriormente, também é presente no imaginário dos educadores, porque grande parte resiste às propostas pedagógicas que extrapolam fronteiras disciplinares, criando dificuldades para elaboração, desenvolvimento e aplicação de diferentes materiais didáticos. Para as professoras/formadoras, essa resistência ocorre principalmente com educadores que têm

¹⁵ Chamamos de modelo quadro-giz os processos de alfabetização empobrecidos de variações de linguagens.

reduzido acesso a bens culturais e/ou educadores que não conseguem visualizar as múltiplas possibilidades que a educação pode proporcionar.

Na formação dos educadores, o Programa defende a viabilidade do trabalho pedagógico com filme. Contudo, ao longo desses três anos, observamos que recentemente a maioria reivindicava a utilização de cartilhas aos filmes. Nesse contexto, fica claro que abordar diferentes linguagens representa para os educadores e para o Programa um grande desafio. Esse desafio está presente na capacidade de levantarmos pontos para debate político que contemplem interesses coletivos do cotidiano e no papel que os educadores desempenham na solidificação de cidadãos ativos e críticos. Para Giroux (2003), quando os educadores entram no debate político são destituídos do *status* de técnicos, já que cumprem ditames e objetivos decididos por especialistas afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.

Esses desafios também promovem sentimentos ambíguos. Se, por um lado, há desmotivação e mesmo frustração, o que força os educadores a recuar ao invés de avançar, no sentido de criar novos desafios para si próprios, quer na sua condição de educadores quer de cidadãos, a fim de corresponder necessidades da sociedade em rápida mudança; por outro lado, têm excitado os educadores a reagirem a forças paralisantes e a serem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial que tanto eles como os seus alunos podem oferecer a fim de contrariar as tendências políticas conservadoras, que têm imposto uma definição funcionalista da educação a qual impede uma produção intelectual inovadora.

O que estamos defendendo é que a *animação cultural* pode ampliar a análise crítica e o reconhecimento das possibilidades na educação, que advoguem tanto a independência como a responsabilidade para educadores e educandos, através da ampliação do acesso a bens culturais, por diversificadas linguagens.

Por isso, quando dizemos que os processos de alfabetização dos jovens e adultos apresentam similitudes em relação ao processo de formação de educadores, estamos nos referindo a resistência de educadores e educandos em ensinar e aprender fora dos modelos formais (método) de educação. Como também a resistência está em reconhecer a íntima ligação entre cultura, educação e política na formação de cidadãos críticos.

Devemos lembrar da importância de sermos críticos, pois historicamente os educadores que atuam com alfabetização de jovens e adultos possuem suas raízes intelectuais na tradição da luta anti-hegemônica, que se opõe inicialmente aos sistemas autoritários.

Do ponto de vista da coordenadora do *programa cultural*, as atividades não precisam necessariamente ter relação direta com as técnicas de leitura e escrita, pois acredita que as experiências valem por si. Ela entende que se o professor conseguir dialogar com as atividades em sala de aula isso já é um avanço. No entanto, em função desse diálogo, não se pode perder de vista que as atividades são um investimento nos sujeitos e que ficam marcados por toda vida.

O PAJA entende que os espaços populares produzem uma cultura que chama de cultura desinteressada; que significa pensar as culturas de uma forma não utilitaristas, o que representa olhar o mundo com sensibilidade. Acreditamos que a música, o teatro e as manifestações culturais de todos os tipos ajudam a desenvolver este olhar, ou seja, outras formas de estar presente no mundo.

Abordei neste capítulo importantes considerações sobre papel do estado na EJA, onde concluir que a vontade política é a promotora de inovações na EJA, quando concebida como sendo de essencial importância para o avanço da democratização e das oportunidades educacionais.

Também, apresentei algumas características da EP, quando vimos que a participação dos movimentos sociais em EJA esta ligada aos limites e possibilidades das experiências de EP em parceria com o poder público; como também, a formação do educador será adequada quando compreendida na teoria e na prática.

Quando falei do Programa Brasil Alfabetizado, utilizei exemplos de outros programas de alfabetização, que também são financiados pelo Estado. Neles abordei as questões de orientação pedagógica e algumas contradições do programa governamental.

Finalizando o capítulo, apresentei o Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos, abordando a forma ao qual foi concebido e sua principal problemática na formação dos educadores e as estratégias que criaram e transformaram a atuação do *programa cultural*.

Com isso, tracei um breve panorama sobre as políticas públicas para jovens e adultos, que de certa maneira foram se reproduzindo historicamente e apresentaram poucos movimentos de rompimento com um visão que prioriza o pragmatismo e o funcionalismo, a ampliação da cidadania.

Iniciarei o segundo capítulo contextualizando a pedagogia de Paulo Freire, com a intenção de tornar mais claro o conceito que inspira toda nossa atuação no PAJA. A contextualização da pedagogia de Freire é necessária para que tracemos as relações conceituais com a *animação cultural*.

Capítulo II – AS CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire foi um educador que marcou a história pedagógica do Brasil e da América Latina, pois construiu uma concepção de educação popular comprometida com homens e mulheres, que rompia com algumas características da educação elitista¹⁶. Nos anos de 1960, em um contexto político-social de massificação e exclusão, Freire contribuiu para a educação de jovens e adultos, na perspectiva de uma sociedade mais justa, ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire lutou para a superação da opressão e das desigualdades sociais, defendendo que um dos fatores determinantes para o desenvolvimento social que é a consciência crítica. Baseado em sua prática, construiu uma teoria do conhecimento referenciada pelo respeito ao educando¹⁷, pela conquista da autonomia e pela dialogicidade enquanto “princípio metodológico”.

¹⁶ Quando nos remetermos a elite, faremos referência a tudo aquilo que favorece somente a um grupo de pessoas. A educação, por exemplo, é elitista quando só favorece a minoria que pode chegar à universidade, ou seja, ao sistema que favorece somente um grupo de pessoas, as elites. Nas sociedades tradicionais as elites eram constituídas pela aristocracia, da qual faziam parte nobres, vencedores de guerra e grandes proprietários. Nas sociedades industriais, elas se converteram em detentoras do saber técnico, político e intelectual, não obstante dependerem das elites econômicas.

¹⁷ Quando citarmos *Educado e educando*, estaremos fazendo referência a que Freire pensava quando preferia falar nestes termos e não nos termos tradicionais de professor-aluno, para enfatizar a necessidade de criar uma nova relação entre os seres humanos que participam na educação como sujeitos, para

Para que apresentar a construção da pedagogia de Paulo Freire, recorrerei a Moacir Gadotti (1996), Paulo Ghiraldelli (2003), Vanilda Pereira Paiva (2000), Vera John Steiner (1996), Moacir Bortolozzo (1993) e Paulo Rosas (1991). Esses autores apresentam aproximações de Freire com as linhas conceituais que influenciaram seu pensamento pedagógico. Essa construção é necessária para entendermos como Paulo Freire utilizou conceitos e os transformou com intenção de favorecer os educandos.

Nesse percurso perceberemos que a dialética defendida por Paulo Freire construiu os conceitos de *educação problematizadora, consciência crítica e práxis*, que foram elementos essenciais para uma perspectiva de educação inovadora.

Além das correntes filosóficas que influenciara Paulo Freire é preciso ter atenção ao momento político-social da construção de sua pedagogia. Os primeiros escritos de Freire apareceram durante um período de intenso conflito político em que a luta de classes na América Latina adquire força expressiva; por isso, o momento histórico é extremamente importante para entender a popularidade de Freire no continente, conseqüentemente o fortalecimento de sua pedagogia.

Seguirei o legado de Paulo Freire, utilizando a *Pedagogia do oprimido (1968)*, quando argumentarei que as principais idéias de Freire, concernente ao ato de aprendizagem, transcendem o método¹⁸ pelo qual também é conhecido. Essa obra nos mostra que a originalidade da pedagogia de Freire não reside na eficácia do seu método de alfabetização, mas no conteúdo designado para desenvolver as consciências, como parte de uma pedagogia humanizada.

A partir dos estudos de Lima (1979), apresentarei algumas características do método Paulo Freire. Esse método foi descrito primeiramente na *Pedagogia com pratica*

ressaltar o fato de que o aluno (o educando) e o professor (o educador) aprendem conjuntamente, procuram conhecer para transformar a sociedade em que vivem e não a aceitam tal como é.

¹⁸ Neste momento estamos nos referindo ao método dialógico de Freire, que associado a um pensamento político transformador, se tornou uma estratégia para alfabetização de jovens e adultos nos anos de 1960.

da liberdade (1967). Observaremos as fases que compõem o método e nossos primeiros equívocos de interpretação, a partir de uma experiência com cinema no PAJA.

O objetivo deste capítulo é contextualizar como entendemos a pedagogia de Paulo Freire, em seus aspectos políticos-pedagógicos-sociais, para que posteriormente observemos melhor as aproximações com o movimento humanista e seus rompimentos em direção a uma política cultural.

2.1 – Quem inspirou Paulo Freire?

O pensamento de Paulo Freire pode ser relacionado com o de muitos educadores contemporâneos. Para Gadotti (1996), podemos aproximá-lo do pensamento aberto, não-etnocêntrico, não-autoritário de Pichon-Rivière¹⁹. Embora sigam práticas diferentes, ambos tem um ponto em comum: buscam a **transformação através da consciência crítica**. Outra referência é Theodore Brameld, na **ênfase no diálogo entre educador e educando**, na relação entre política e educação e na aquisição de conhecimento como fator social.

A aproximação de Freire com a Teologia da Libertação está, por um lado, na denúncia da alienação desumanizadora e, por outro, no anúncio da liberdade e dignidade do homem e é marcada pela aproximação do pensamento de Enrique Dussel, onde observa que ambos destacam a importância do **papel do oprimido na luta libertadora**.

Embora Paulo Freire não defenda o princípio da não-diretividade na educação, como faz o psicoterapeuta Carl Rogers, existem muitos pontos comuns nas pedagogias que eles defendem, sobretudo no que diz respeito à **liberdade de expressão individual**, à crença na possibilidade de os homens resolverem, eles próprios, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso. “Sua conduta na sala de aula lembrava a

¹⁹ *Pichon Rivière y Paulo Freire*. Intervención de Ana Quiroga en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. Pesquisado em http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/quiroga1_110705.htm, em 10 de fevereiro 2007.

de um “rogeriano”, à medida em que estava muito mais centrado em cada um dos alunos, como pessoas, do que sobre os conteúdos ensinados” (ROSAS, 1991, p. 10)

Segundo Ghiraldelli (2003), no campo pedagógico, Paulo Freire era um seguidor ideário do escolanovismo e um leitor de John Dewey (1859-1952). Mas a maneira que Paulo Freire trabalhou com as idéias foi extremamente original.

“aqui no Brasil se criou um pensamento pedagógico novo que, com Paulo Freire no exílio, se espalhou como uma pedagogia para os movimentos populares do Terceiro Mundo. E, depois, como ocorre atualmente, os trabalhos de Freire ganharam um status de filosofia da educação” (GHIRALDELLI, 2003, p. 118)

Freire era um grande admirador da pedagogia de Anísio Teixeira (1900-1971), que introduziu o pensamento de Dewey no Brasil. Como John Dewey e Anísio Teixeira, Paulo Freire insistia no conhecimento da **vida** da comunidade local. O que ele chamava de pesquisa do meio deveria ser feito pelos educandos com a colaboração do educador.

Contudo, nesta aproximação de Freire com Dewey encontramos uma diferença na noção de **cultura**. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que em Paulo Freire ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno. O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de “aprender fazendo”, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos, sozinha.

Os estudos de Steiner & Mahn (1996) mostram a semelhança de pontos de vista de Paulo Freire e Lev Vygotsky (1896-1934)²⁰ no que diz respeito à importância da

²⁰ A teoria da escrita de Vygotsky contém uma descrição dos processos internos que caracterizam a produção das palavras escritas. Diz ele que a fonte mental de recursos da escrita é o “discurso interno”, que evolui a partir do discurso egocentrado da criança. Vygotsky reconhece que, em todos os discursos humanos, o indivíduo muda e desenvolve o discurso interno com a idade e a experiência. A linguagem é tão extraordinariamente importante na sofisticação cognitiva crescente das crianças quanto no aumento de

abordagem interacionista na alfabetização. Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem. Com respeito à transformação do discurso interno em discurso escrito, as propostas de ambos podem ser poderosas ferramentas não apenas em programas básicos de alfabetização, mas também na programação de habilidades de escrita mais avançadas. Em épocas e lugares diferentes, ambos perceberam a necessidade de associar a **conquista da palavra à conquista da história**.

Para Ghiraldelli (2003), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) teve grande influência em Paulo Freire. O ISEB foi uma importante experiência antes do *golpe de Estado* de 1964 por desenvolver uma ideologia nacionalista que deveria contribuir para o processo de modernização social, apoiado pelo governo de João Goulart. Paulo Freire junto com outros intelectuais – Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto, Vicente Ferreira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes – foram participantes da atmosfera intelectual produzida em “oficinas” do ISEB²¹.

Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos anos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J.

sua afetividade social, pois a linguagem é o meio pelo qual a criança e os adultos sistematizam suas percepções. Através das palavras, os seres humanos formulam generalizações, abstrações e outras formas do pensar. Assim, as palavras contidas na frase “a frágil ponte sobre a qual nossos pensamentos devem viajar” são determinadas social e historicamente e, em consequência, formadas, limitadas ou expandidas através da experiência individual e coletiva. (ZACARIAS, Vera Lúcia Câmara. *Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação*. Paris, UNESCO: Revista trimestral de educación comparada. Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nos 3-4, 1994, p.. 773-799).

²¹ FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *O tempo das ilusões*. In: CHAUÍ, Marilena & FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra/CEDEC, 1985, pp. 151-209.

P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee.

“Paulo Freire foi influenciado, na época, pelo nacional-desenvolvimentismo do Iseb, pela sua participação nos movimentos da Igreja Católica, ou seja, pelo “solidarismo cristão” que, neste período, formava a esquerda da Igreja Católica. Não se deve esquecer que no início dos anos 60 o papa João Paulo XXIII, que ficou conhecido por suas teses em favor dos mais pobres, reformulou a doutrina social da Igreja Católica através da *Mater at Magistra* (1961) e da *Pacem in Terris* (1962)”. (GHIRALDELLI, 2003, p. 118)

Também para Paiva (2000), Paulo Freire aparece como eminentemente populista e relacionado ao nacionalismo desenvolvimentista que prevaleceu na administração de João Goulart (1961-1964). O trabalho de Paiva tem sido considerado uma crítica acadêmica de grande peso ao trabalho de Freire no Brasil.

Gadotti (2003) critica a análise de Paiva (2003), dizendo que a autora construiu um entendimento limitado sobre Freire, pois partiu de uma perspectiva ortodoxa marxista da noção de populismo russo e relaciona ao seu descontentamento pessoal com as raízes da filosofia e antropologia cristãs de Freire. Para Gadotti, Paiva não aborda os maiores temas, tais como: a ampla discussão sobre liberdade, o planejamento democrático, a democratização fundamental da sociedade e a teoria da personalidade democrática; presentes nos primeiros escritos de Freire. A avaliação de Paiva enfatiza similaridades formais e omite uma substantiva análise das diferenças entre Mannheim e Freire.

Freire também teve sua origem como pensador democrático-liberal fortemente influenciado pela teoria do Cristianismo Pessoal, cujos representantes são: Tristão de Ataíde, no Brasil, e Emmanuel Mounier, na França. Com o passar do tempo, entretanto, seu pensamento e sua escrita foram incorporando a teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do Deweyismo radical.

Como vimos há várias correntes que exerceram forte influência sobre Freire. Primeiramente, seus trabalhos fundamentam-se em hipóteses que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. O pensamento dialético de Freire desenvolveu-se num modelo de análise lógica e racional diferente das explicações positivistas.

Paulo Freire, entrelaçando temas cristãos e marxistas, retoma a relação entre dialética e diálogo, define a educação como a experiência basicamente de libertação do homem, que pode ser realizada no diálogo crítico entre educador e educando. Neste sentido, a educação se torna um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação do educador e do educando.

2.1.1 – A dialética defendida por Freire

“Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor ‘vivendo’ na consciência do oprimido pode ser extraída”. (FREIRE, 1985, p. 85)

Portanto, da perspectiva de Freire, educação, como uma ação cultural, é relacionada ao processo de consciência crítica e, como *educação problematizadora*²² objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido.

Para Freire, o primeiro nível de apreensão da realidade é a tomada de *consciência*²³. Essa tomada de consciência, no entanto, não é ainda a *consciência*

²² *Educação problematizadora*, para Freire, é a concepção da educação oposta à concepção bancária. Nesta concepção o educador propõe (não impõe) ao educando o conteúdo do estudo a ser feito a partir das próprias palavras geradoras do educando para que ele próprio possa sugerir – junto com o educador – a primeira visão do conteúdo, passando de uma visão mágica para uma visão científica, de uma “doxa” para o “logos”. A educação problematizadora é fundada sobre a criatividade e estima, uma ação e reflexão autênticas sobre a realidade e responde, assim, à vocação dos homens que só são autênticos quando se comprometem na transformação da realidade. Devido a essa relação dialética, a educação para a libertação se constitui como um ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer. (FREIRE, 1987, p. 62)

*crítica*²⁴. Há a intensidade da tomada de consciência e, por essa razão, a consciência crítica implica ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade para uma posição crítica. Através dessa crítica, a realidade passa a ser um conhecido objeto dentro do qual o homem assume uma posição epistemológica: homem procurando conhecimento. Portanto, consciência crítica é um teste de ambiente, um teste de realidade, ou seja, quando estamos conscientizando, estamos revelando realidade, estamos penetrando na essência fenomenológica do objeto que estamos tentando analisar.

Consciência crítica não pode existir fora da *práxis*²⁵, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Para Freire, consciência crítica significa consciência histórica.

A consciência tem uma forte identidade com o conhecimento. Mas conhecimento não se dá naturalmente. Para Freire, se definirmos conhecimento como um fato acabado em si mesmo, nós estaremos perdendo a visão dialética que pode

²³ *Conscientização* é a ação de conscientizar, ou seja, o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Paulo Freire não é o inventor dessa palavra, como muitos pensam. Era uma palavra utilizada pelos teóricos do ISEB, entre eles, Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. Para Gadotti, foi com o ISEB que Paulo Freire percebeu que a educação, como ato de conhecimento e como prática da liberdade é, antes de mais nada, conscientização. Essa palavra começou a fazer parte do seu universo vocabular com a qual ele exprimia suas posições político-pedagógicas. Na sua acepção original ela implicava ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Uma pessoa, ou melhor, um grupo de pessoas, que se conscientiza – sem esquecer que ninguém conscientiza a ninguém mas que os homens e as mulheres se conscientizam mutuamente através de seu trabalho cotidiano – é aquela que tenha sido capaz de descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas (o porquê da exploração, por exemplo). Este descobrimento deve ir acompanhado de uma ação transformadora (de uma organização política que possibilite dita ação, ou seja, uma ação contra a exploração).

²⁴ *Consciência crítica*. Segundo Paulo Freire, a consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como “estão sendo” os homens no mundo, desvela a realidade, conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se, fundamenta-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, promovendo a transformação criadora. É a consciência “inquieta” pela causalidade (FREIRE, 1982, p. 101-122)

²⁵ *Práxis*, é a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado filosofia da práxis, designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Paulo Freire, práxis é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”

explicitar a possibilidade de conhecer. Conhecimento é um processo resultante da permanente práxis dos seres humanos sobre a realidade. Portanto, educação implica o ato do conhecer entre sujeitos conhecedores, e conscientização é, ao mesmo tempo, uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com práxis numa unidade indissolúvel.

Ou seja, a proposta global de Freire transcende a crítica de formas educativas atuais se desenvolve virtualmente transformando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento. Em resumo, as afirmações básicas do trabalho de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade.

No entanto, para Freire, as questões e problemas principais de educação não são questões pedagógicas, são questões políticas. Em última instância, o sistema instrucional não modifica a sociedade; ao contrário, a sociedade pode mudar o sistema instrucional. Contudo, o sistema educacional pode ter um papel crucial numa *revolução cultural*²⁶. Para Freire, revolução implica a consciente participação das massas e a pedagogia crítica é uma práxis cultural, que contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas.

Mas o que pode ser feito para a revolução cultural? A pedagogia de Freire é designada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas. Nesse sentido, é importante enfatizar a distinção proposta por Freire entre *ação cultural*²⁷ e *revolução cultural*:

²⁶ *Revolução* é a derrubada violenta do poder para efetuar mudanças profundas nas estruturas socioeconômicas e políticas. Uma revolução depende de condições objetivas (crise política, estado caótico da economia) e condições subjetivas (revolucionários). Para Paulo Freire, uma revolução é o processo crítico que se leva a cabo com a ciência e a reflexão. Neste sentido, *revolução cultural* é a continuação necessária da ação cultural dialógica a ser realizada no processo anterior à tomada do poder.

²⁷ Para Freire *Ação cultural* é quando as pessoas aprendem a “ler” e a “escrever” sua realidade, atuando sobre ela para transformá-la, sua ação é uma ação cultural. Ou seja, todos os seres humanos, ao entrar em contato com a natureza e refletir sobre o sentido que tem sua ação, são criadores de cultura. Portanto, sua ação é uma ação cultural.

“A ação cultural é desenvolvida em oposição à elite que controla o poder; em contraste, a revolução cultural ocorre em completa harmonia com o regime revolucionário apesar do fato de que a revolução cultural não deveria ser subordinada ao poder revolucionário. Os limites da ação cultural são determinados pela realidade oprimida e pelo silêncio imposto pela elite no poder. A natureza do oprimido conseqüentemente determina diferentes táticas, necessariamente, diferentes das usadas na revolução cultural. Enquanto a ação cultural enfrenta o silêncio como um fato exterior e, ao mesmo tempo, como uma realidade interna, a revolução cultural confronta o silêncio apenas como uma realidade interna” (FREIRE, 1970, p. 51)²⁸.

A proposta de Freire é uma proposta antiautoritária, onde educadores e educandos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio que educação é um ato de saber, os envolvidos devem engajar-se num diálogo permanente, caracterizado por seu relacionamento horizontal, que não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos. Esse é um processo que toma lugar em um círculo cultural.

Para Freire, não existe um conhecimento discursivo, mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de educador-educando/educando-educador. Certamente esses conceitos desfazem a moldura mais importante da pedagogia autoritária e aparecem como uma prática e ideologia de contra-hegemonia dentro das instituições de formação de professores.

Nesse sentido, a proposta de Freire, nos anos 1960, não se relaciona com o sistema formal de instrução para a revolução. Ao contrário, desde seu começo, essa proposta evita sugerir mudança dentro da instrução formal marcada pela concentração de máquinas burocráticas. Ao invés disso, muda a referência para o ensino não-formal.

2.2 – O momento histórico do nascimento da pedagogia freiriana

O período que se estendeu do início dos anos 1960 ao início dos anos 1970 foi marcado por fatos inter-relacionados. Dentre os mais importantes, estão: o triunfo e a consolidação da Revolução Cubana (1959-1961) e a instalação do primeiro governo socialista na região (1962); o relativo avanço e consolidação das forças populares –

²⁸ FREIRE, Paulo. *Cultural Action: A Dialectical Analysis*. México: CIDOC, 1970, caderno de notas 1004, p. 51

particularmente os sindicatos das classes trabalhadoras e os partidos políticos de esquerda – sob os regimes populistas; e o projeto da *Aliança para o Progresso* designado e apoiado pela administração Kennedy como resposta norte-americana para a tendência radical surgida com a Revolução Cubana. Este projeto trouxe um considerável apoio financeiro para os programas econômicos, políticos e educacionais do continente latino-americano. Dois aspectos desse projeto de desenvolvimento devem ser ressaltados: a) o apoio a reformas agrárias que tentaram desestabilizar o poder da burguesia agrária tradicional e promover o agricomércio na região; b) a diversificação e expansão do processo de industrialização através da substituição de importações durante o período de consolidação da penetração de corporações multinacionais dos Estados Unidos na América Latina.

Foram muitas as implicações que essas tendências tiveram em alterar as estruturas políticas e econômicas originais. Esse também foi um período em que os primeiros sintomas de crise na hegemonia burguesa tornaram-se claramente perceptíveis em alguns países do continente. Em particular, as experiências populistas do Peronismo e do Getulismo apareceram apenas como um período entre a crise do Estado oligárquico nos anos 1930 e a tentativa de estabelecer uma hegemonia do capitalismo industrial burguês nas sociedades. Acima, com Hugo Assmann, Arturo Ornelas, Carlos Tunnerman, Ministro da Educação da Nicarágua, e Fernando Cardenal, Diretor da Cruzada Nacional de Alfabetização (1979).

A falência dessa tentativa e o ativismo político das massas provocaram coalisões burguesas que viram no *golpe de Estado* e no controle administrativo deste pelos militares a última chance de restaurar a ordem. Uma consequência maior desse processo foi o surgimento de movimentos populares revolucionários na América Latina com diferentes expressões e estratégias, de acordo com a experiência histórica de cada país.

Nesse período, o Brasil deixava de ser um país essencialmente rural²⁹ e o discurso governamental, pelo menos aquele que tinha como base o Iseb, se movimentava no sentido de uma industrialização de caráter nacionalista. Foi nesse clima que nasceu a motivação para muitos movimentos sociais, políticos e culturais. Como também Paulo Freire se tornou protagonista de uma ação e depois autor de vários livros³⁰, que foram se constituindo na *pedagogia de Paulo Freire*.

Nesse período, devido à superestrutura política, jurídica e democrático- burguesa das sociedades latino-americanas, esses movimentos populares foram capazes de organizar as massas politicamente levando-as, algumas vezes, a confrontarem o Estado capitalista. Nesse sentido, os anos 1960 caracterizam-se como um período fértil para o surgimento e receptividade da pedagogia de Freire, causando impacto sobre os cenários educacionais progressistas do mundo inteiro.

Outra razão para o sucesso de Freire foi a relação próxima entre a sua filosofia educacional inicial e o pensamento católico³¹. Naquele tempo, as Igrejas Católicas, bem como outras igrejas cristãs, entraram num processo de transformação ideológica e de ampliação de seus sistemas e estratégias socioculturais dirigidos à sociedade civil. Em 1963, foi oficializada a aprovação do método de alfabetização de Freire pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil o qual foi adotado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) como seu próprio método para alfabetizar através da telescola (educação à distância, usando televisão e monitores).

²⁹ Não que sua produção econômica tenha se tornado uma produção feita nas cidades. De base industrial, mas sim pelo fato de que a população urbana, aparecia no censo como maior que a população rural.

³⁰ Aqui estão cronologicamente organizada algumas das principais publicações de Freire (o ano de publicação registrado corresponde a publicação original): Educação como Prática de Liberdade (1967); Educação e conscientização: extensionismo rural (1968); Ação cultural para a libertação (1968); Pedagogia do Oprimido (1969), Cartas à Guiné-Bissau (1982); Sobre educação (Diálogos com Sergio Guimarães) (1992); Educação na cidade (1991); Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido (1993); Professora sim, tia não: cartas a quem pretende ensinar (1993); Cartas a Cristina (1994); Na sôbra desta árvore (1995); Pedagogia da autonomia (1997).

³¹ Mais informações em: *Documentos Finales de Medellín*, Buenos Aires, Paulinas, 1971, pp. 70-72

Nesse tempo, no meio acadêmico se desenvolvia o interesse por questões nacionais e indígenas, assim como uma avaliação do conteúdo popular da cultura nacional em oposição à imitação dos estilos de vida europeus ou norte-americanos. Nesse contexto, Freire representa e reflete em seus escritos dedicados à pedagogia um momento ideológico particular nas sociedades da América Latina.

Após o *golpe de Estado* brasileiro de 1964, Freire deixou o país para viver e trabalhar no Chile, no ICIRA, um órgão do governo democrático cristão responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária. Freire teve a oportunidade de experimentar sua metodologia num novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores mais progressistas do Jovem Partido Democrata Cristão – alguns deles foram posteriormente incorporados a novos partidos dentro da coalisão da Unidade Popular – e em contato com o pensamento marxista e com fortes organizações da classe trabalhadora. Isso foi o início do triunfo da Unidade Popular no Chile, que foi a primeira experiência eleitoral bem-sucedida da transição para o socialismo na América Latina, que começou em 1970, tendo terminado em 1973, com o *golpe de Estado* que trouxe Pinochet para o poder.

Em 1970, Freire deixou o país após aceitar um convite do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, para trabalhar como o principal consultor para o Departamento de Educação. Enquanto isso, a popularidade da pedagogia de Freire e de seu método de *educação problematizadora* cresceu e alcançou educadores progressistas na América Latina, sendo adotada em muitos lugares, em experiências pequenas ou nacionais de educação de adultos, tais como no Uruguai, Argentina, México, Chile, Peru e Equador.

Nesse momento, a palavra *conscientização* (ou consciência crítica) adquiriu força nos programas político-culturais dos grupos socialistas. Sua popularidade, como uma nova perspectiva educacional, cresceu em todos os lugares. Preocupado com a

diversidade de conotações da palavra conscientização, Freire explicitamente alertou contra a obsessão do uso dessa palavra-emblema em programas conservadores cujos princípios educacionais estavam mais próximos da *educação bancária*³² do que da *educação problematizadora* ou da *ação cultural para liberdade*³³. Freire tem definido pedagogia como uma ação cultural, distinguindo duas idéias centrais: educação bancária e educação problematizadora.

Na concepção bancária (burguesa), o educador é o que sabe e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos.

Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem. A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores.

³² “Bancário” literalmente significa “que se refere ao banco”. Para este termo Paulo Freire deu um significado novo designando a concepção da educação que deposita noções na mente do educando da mesma forma se faz depósitos no banco. Educação bancário é todo tipo de educação em que o professor é o que diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disse. Desta forma, o único que pensa é o professor e os alunos só podem “pensar” de acordo ao que este disse. Assim, os estudantes têm a única missão de receber os depósitos que o professor faz dos conhecimentos que ele possui (como sucede quando se vai a um banco depositar dinheiro). Essa educação é domesticadora porque o que busca é controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como este é, proibindo-os desta forma de exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo. A educação bancária “é o ato de depositar, em que os alunos são recipientes passivos dos depósitos do educador” (FREIRE, 1987, p.62-68).

³³ *Ação cultural para a liberdade* caracteriza-se pelo diálogo e seu objetivo principal é conscientizar as massas (FREIRE, 1987, p178-184).

Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

O pensamento de Freire pode ser percebido como uma expressão da pedagogia socialista-humanista e sua análise tem sido trabalhada nos moldes histórico-materialista, redefinindo seus temas existencialistas-fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa.

2.3 – O legado de Paulo Freire

Paulo Freire nasceu em Recife em 1921 e faleceu em 1997. É considerado um dos grandes educadores da atualidade. Embora suas idéias e práticas ainda sejam objeto das mais diversas críticas, é inegável a sua grande contribuição em favor da educação popular.

O pensamento de Paulo Freire, em sua *teoria do conhecimento*³⁴, deve ser entendido no contexto em que surgiu, o nordeste brasileiro, quando no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na *cultura do silêncio*³⁵, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que transitassem

³⁴ *Teoria do conhecimento*, também chamada de gnosiologia, é entendida aqui como o campo de estudo da filosofia que se questiona sobre a possibilidade e a validade do conhecimento, seus processos e suas finalidades. Alguns a chamam de epistemologia, embora esta seja mais restrita, pois, como a etimologia da palavra indica, epistemologia significa teoria das ciências. Os positivistas reduzem a teoria do conhecimento à epistemologia porque só aceitam como válido o conhecimento científico.

³⁵ Para Freire a *cultura do silêncio* é o fruto da sociedade opressora em que os homens e as mulheres não podem refletir e tomar decisões acerca de tudo aquilo que os afeta. Mas, ainda que as pessoas sejam tratadas como se fossem coisas, objetos (e não como pessoas, sujeitos), tal silêncio é relativo. É um silêncio aparente já que os explorados expressam, de alguma forma, o que realmente sentem de sua opressão. Entre os oprimidos, se desenvolve uma cultura que os poderosos não vêem, que é silenciosa, mas que é uma forma de resistir a opressão. O conhecimento deste silêncio (o silêncio, por exemplo, do aluno em classe) é muito importante para poder chegar algum dia uma sociedade em que este silêncio já não seja permitido e em que os homens e as mulheres possam expressar livremente sua palavra (o que pensam do mundo e a forma como querem organizar-se para transformá-lo). Cultura do silêncio é aquela onde só as elites do poder exercem o direito de eleger, de atuar, de mandar, sem a maioria da participação popular. (GADOTTI, 1996, p. 716)

para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo.

Como citamos anteriormente, publicou várias obras que foram traduzidas e comentadas em vários países. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Participou ativamente do MCP (Movimento de Cultura Popular) do Recife. Suas atividades são interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exila-se por 14 anos no Chile³⁶. Com sua participação, o Chile, recebe uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo.

Em 1970, junto a outros brasileiros exilados, em Genebra, Suíça, cria o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que assessora diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Retornando do exílio, Paulo Freire continua com suas atividades de escritor e debatedor, assume cargos em universidades e ocupa, ainda, o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da Prefeita Luisa Erundina, do PT.

Paulo Freire voltou pela primeira vez para o Brasil em 1979 (definitivamente em 1980) com o desejo de reaprendê-lo. O contato com a situação das classes trabalhadoras brasileira e com o Partido dos Trabalhadores deu um vigor novo ao seu pensamento. Gadotti (1996), dividi o pensamento de Freire em duas fases distintas e

³⁶ Na época o governo do Chile procurava novos profissionais e técnicos para apoiar o processo de mudança, principalmente no setor agrário. Paulo Freire foi convidado para trabalhar na formação desses novos técnicos. O período que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente. Os educadores de esquerda apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do PDC (Partido Democrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro violento contra a Democracia Cristã. Era o livro *Pedagogia do Oprimido*, que só foi publicado em 1969. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte. (GADOTTI, 1996, op.cit)

complementares: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da *Pedagogia do oprimido*, e o Paulo Freire cidadão do mundo, das décadas de 80-90, dos livros dialogados, da sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público.

2.3.1 – A *Pedagogia do Oprimido*

A *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire estará completando quarenta anos da primeira publicação em 2009. Esta obra foi uma das mais importantes referências para educadores, filósofos e cientistas das mais diferentes áreas, por sua radicalidade, engajamento e compromisso ético-político-educativo. É sua identidade como educador da libertação.

Contudo, não pode ser entendida como um trabalho único e isolado de Paulo Freire, negando sua extensão e o aperfeiçoamento de sua teoria do conhecimento. Este livro é um marco importante da compreensão político-pedagógica da educação no século XX, mas se não a compreendermos em uma perspectiva ampla, podemos incorrer num reducionismo simplista devido ao que tem de incompletude.

Nessa obra, a educação libertadora³⁷ aparece em uma relação sensível, aberta e cúmplice entre educadores e educandos. Nasce inspirada na sabedoria de entender e enfrentar os problemas da realidade, de valorizar o senso comum como ponto de partida para o conhecimento político-científico-filosófico.

A *Pedagogia do Oprimido* traduz a leitura do mundo, dialeticamente relacionada com a emoção e a razão, a teoria e a prática, explicitada por meio da *ética* e da *estética*. Para o autor, a promoção da ingenuidade à criticidade não pode ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética, “decência e

³⁷ O termo educação libertadora é aqui usado em referência à história e aos métodos de trabalho da educação de popular nos anos da década de 1960.

boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2000, p. 36)³⁸. A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza, uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados. Mulheres e homens são seres histórico-sociais, capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, são seres éticos. Ou seja, não é possível pensar os seres humanos longe da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou fora da ética é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Respeitar a natureza do ser humano significa que o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.

Eticamente, pensar certo demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda? Para Freire, o pensar certo, assume a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente, ou seja, ser ético é uma questão de caráter.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire considera uma sociedade dividida em classes, sendo que os privilégios de uns, impedem que a maioria, usufruam dos bens produzidos. Refere-se então a dois tipos de pedagogia: *a pedagogia dos dominantes*, onde a educação existe como prática da dominação, e a *pedagogia do oprimido*, que precisa ser realizada, na qual a educação surgiria como prática da liberdade³⁹.

³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000. p 36-37

³⁹ A educação para a liberdade, deve surgir e partir dos próprios educando, e a pedagogia decorrente será aquela que tem que ser organizada *com ele* e não somente *para ele*, na luta incessante de recuperação da

A pedagogia do dominante, ao qual Freire se refere, é fundamentada em uma concepção bancária de educação (na qual, quem é o sujeito da educação é o educador, sendo os educandos, como vasilhas a serem cheias; o educador deposita "comunicados" que estes, recebem, memorizam e repetem), da qual deriva uma prática dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, numa relação vertical. Ou seja, o saber é dado, fornecido de cima para baixo.

Dessa maneira, o educando em sua passividade, torna-se um objeto para receber paternalisticamente a doação do saber do educador, sujeito único de todo o processo. Esse tipo de educação pressupõe um mundo harmonioso, no qual não há contradições, daí a conservação da ingenuidade do oprimido, que como tal se acostuma e acomoda no mundo conhecido (o mundo da opressão).

Para Freire a educação só será autenticamente humanística na medida em que integrar os sujeitos à realidade nacional, na medida em que acreditar que a educação é um processo de recriação constante. O diálogo é uma relação que envolve amor, humildade, esperança, fé e confiança; a educação, desta forma constitui em um momento do processo de humanização, pois essa postura consiste em respeito aos educandos como expressões de uma prática social, considerando que jovens e adultos são portadores de bagagem cultural rica e diversa, construída em diferentes âmbitos de suas vidas, sendo, portanto, o ponto de partida para novas aprendizagens.

“Os conceitos de concepção bancária e de concepção problematizadora representam, para Freire, duas posições antagônicas do processo educacional. Oposta a educação bancária, a educação problematizadora funda-se na relação dialógico-dialética entre o educador e o educando, em que ambos aprendem juntos.” (CAMARGO, in FREIRE, 2001, p. 67) ⁴⁰

humanidade. Para Freire, não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade, ou seja, trata-se de um trabalho de conscientização e politização.
⁴⁰ CAMARGO, Fábio Manzini. *A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Assim, ao expor considerações acerca da pedagogia de sua época apresenta uma teoria dialógica e um método de problematização que devem ser recriados de modo que a educação libertadora se ajuste às condições de cada localidade.

À medida que o “modelo bancário” de educação é questionado, a pedagogia da libertação de Paulo Freire não pode ser reduzida a um método de verificação e transmissão de conhecimento. Considerar esse modo de ensinar e aprender em método trabalha insidiosamente no sentido contrário do próprio pronunciamento de Freire, contra a exportação e importação da metodologia. Ou seja, é impossível exportar práticas pedagógicas sem reinventá-las.

As principais idéias de Freire, concernente ao ato de aprendizagem, transcendem os métodos pelos quais também é conhecido. A originalidade dessa pedagogia não reside na eficácia dos seus métodos de alfabetização, mas no conteúdo designado para desenvolver as consciências, como parte de uma pedagogia humanizada.

“uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes de sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tornando em consideração as suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos outros” (FREIRE E FREI BETO, 1985, p. 14)⁴¹

Assim, podemos nos perguntar por que alguns educadores, na tentativa de quebrar as cadeias das práticas educacionais opressivas, recorrem ao método dialógico? Para responder esta pergunta, conheceremos melhor o método de alfabetização de Paulo Freire.

2.3.2 - O Método de Paulo Freire

O método de Paulo Freire não é um manual de receitas prontas. Ele se constitui de relatos de práticas profundamente refletidas, pois a universalidade da obra de Paulo

⁴¹ FREIRE, P., FREI BETO. Essa escola chamada vida. São Paulo: Ática, 1985, p. 14

Freire decorreu da práxis. Paulo Freire pensou a realidade, a ação sobre ela e trabalhou teoricamente a partir dos dados identificados.

Na teoria e na prática, Paulo Freire tem incompatibilidade com esquemas burocráticos. Tanto sua forma de agir quanto de se expressar refletem uma certa rebeldia em relação a paradigmas rígidos. Seu comportamento não se submete a modelos burocráticos e políticos. Sua linguagem não segue os padrões hegemônicos da academia.

Contudo, a palavra método pode não retratar a idéia e o trabalho desenvolvido por Freire, principalmente porque ele preferia dizer que não idealizou um método. Embora concordemos com Freire a expressão “Método Paulo Freire” é universal, como referência a uma concepção democrática, radical e progressista de prática educativa.

Método pode significar caminho para chegar a um fim ou serie de operações que se deve realizar para alcançar um resultado e/ou objetivo ou processo ou técnica de ensino, entre outras definições utilizadas em larga escala. Essas diferentes perspectiva de interpretação pode não considerar a dimensão política existente em uma seqüência de ações que podem ser estanques ou estarem em constante movimento. No caso do método Paulo Freire, há uma classificação que se dá pelo fato de compreendermos certa seqüenciação das ações, ou seja, ela se estrutura em **momentos** que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligadas entre si.

Entendendo este caminho podemos defender que este processo não pode ser entendido como um momento mecânico, ao contrário, deve ser de aquisição, produção, reinvenção das linguagens lidas e escritas para introdução ao modo de pensar o mundo. Desta maneira as principais questões da alfabetização devem ser de natureza política, ideológica e científica em conjunto com a técnica.

Lauro de Oliveira Lima (1979) chama atenção para o fato de que o método Paulo Freire acelerava o processo de alfabetização de adultos. Ele observou a aplicação do método nas cidades-satélites de Brasília e escreveu um relatório onde sustenta que Paulo Freire parte de estudos de caráter sociológico e se baseia na teoria das comunicações.

Para Lima (1979), Paulo Freire, a partir de sua prática, criou o método, que o tornou conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Para Freire, não basta saber ler que “Eva viu a uva” é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire, criou um método revolucionário que alfabetizava em 40 horas, sem cartilha ou material didático. Em Natal, no ano de 1962, no Rio Grande do Norte, surgiu a campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, sob a liderança de Moacir de Góis. Em Recife, Pernambuco, o *Movimento de Cultura Popular*, o *MCP*, instalou as "*praças de cultura*" e os "*círculos de cultura*". O cunho fundamental desta "campanha" era menos o alfabetizar mas, principalmente, reciclar culturalmente uma população que ficara para trás no processo de desenvolvimento, vivenciando posturas próprias do período colonial em pleno século XX.

Na época, Paulo Freire acreditava que o problema central do homem não era o simples a alfabetização, mas que o homem assumisse sua dignidade enquanto homem e, desta forma, ser detentor de uma cultura própria, capaz de fazer história. Segundo Freire, o homem que detém a crença em si mesmo é capaz de dominar os instrumentos de ação à sua disposição, incluindo a leitura.

Com o golpe militar de 1964, a experiência de Paulo Freire, já espalhada por todo o país, foi abortada sob alegações de ser subversiva, propagadora da desordem e do

comunismo etc. Lima cita que a cartilha do *MEB* foi rasgada diante das câmeras de televisão, no *Programa Flavio Cavalcante*, depois de ter sido proibida, no extinto Estado da Guanabara, pelo então Governador Carlos Lacerda. Assim, as campanhas de alfabetização que tinham objetivos mais abrangentes do que a própria alfabetização chegavam ao seu fim.

Paulo Freire concebeu a educação como reflexão sobre a realidade existencial, articulada com a realidade nas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando inserir os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo. Ele parte da visão de um mundo **em aberto**, isto é, a ser transformado em diversas direções pela ação dos homens.

Como vimos anteriormente, Paulo Freire atribui importância ao momento pedagógico, mas com meios diferentes, como *praxis* social, como construção de um mundo refletido com o povo. Para Freire, o diálogo⁴² é o elemento chave onde o professor e aluno sejam sujeitos atuantes. Sendo estabelecido o diálogo processar-se-á a conscientização porque: a) é horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente; b) parte da linguagem comum que exprime o pensamento que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta. A linguagem comum é captada no próprio meio onde vai ser executada a sua ação pedagógica; c) funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite versus povo e não a conquista, a dominação de um pelo outro; d) exige humildade, colocando-se elite em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância; e) traduz a fé na historicidade de todos os homens

⁴² *Diálogo* é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo (FREIRE, 1987, p. 78)

como construtores do mundo; f) implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos e, g) supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo.

Contudo, alguns educadores na tentativa de quebrar as cadeias das práticas educacionais opressivas, recorrem ao método dialógico, por que? Muitos de nós educadores temos testemunhado contextos pedagógicos nos quais é enriquecido com experiências educativas como um ato de libertação. Contudo, percebemos que a apropriação do método dialógico, como um processo de troca de experiência, é muitas vezes reduzido à formas de terapia de grupo. Embora muitos desses educadores pretendam que esse processo crie uma zona de confronto pedagógico, desperta no educando um sentimento de vitimização, Isso por que a troca de experiência não deve ser entendida em termos psicológicos apenas, ele requer uma análise política e ideológica. Essa troca precisa ser entendida dentro da práxis social que leva a reflexão e a ação política, ou seja, está envolvida em um projeto político, com objetivo de dismantelar os mecanismos opressores.

Codificações, palavras geradoras, cartazes com as famílias fonêmicas, quadros ou fichas de descoberta e material complementar estão presentes no método de Paulo Freire. Para que ele seja exequível é necessário uma equipe de elementos da comunidade que se vai alfabetizar, para preparação do material, obedecendo os seguintes passos: a) levantar o pensamento-linguagem a partir da realidade concreta; b) elaborar codificações específicas para cada comunidade, a fim de perceber aquela realidade e, c) dessa realidade destaca-se e escolhe as palavras geradoras. Todo material trabalhado é síntese das visões de mundo educadores/educando.

No método de Paulo Freire, a *palavra geradora* é subtraída do universo vivencial do alfabetizando, é reflexão rigorosa e conjunta sobre a realidade em que se vive, de onde surgirá o projeto de ação. A *palavra geradora* era pesquisada com os alunos. Assim, para o camponês, as palavras geradoras poderiam ser enxada, terra, colheita, etc.; para o operário poderia ser tijolo, cimento, obra, etc.; para o mecânico poderiam ser outras e assim por diante.

Contudo é preciso fazer algumas considerações sobre o “Método Paulo Freire” uma vez que ele é ainda muito utilizado, com algumas adaptações, nos dias de hoje em todo o mundo, e quase sempre ao falar-se de Freire e alfabetização, a compreensão desta é reduzida a puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso deixar este ponto mais claro para, sobretudo, quem se inicia em Freire.

O convite ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em sociedade. Convida o analfabeto a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura é vencer o primeiro passo para se apropriarem da leitura e da escrita. Quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê? – são perguntas que provocam os alfabetizandos em torno das coisas, da razão de ser delas, de suas finalidades, do modo como se fazem, etc.

As atividades de alfabetização exigem a pesquisa do universo vocabular mínimo entre os alfabetizandos. Trabalhando este universo se escolhem os temas que farão parte do programa. Estes temas são chamados de *temas geradores*, devem ser temas lidos dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizandos e da linguagem local.

O tema gerador está ligado à idéia de interdisciplinaridade, tem como princípio a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Nesse contexto, está subjacente a noção de promover a integração do conhecimento e a transformação social.

Do tema gerador sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou para as *palavras geradoras*⁴³. Portanto, um mesmo tema gerador poderá dar origem a várias palavras geradoras que podem estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta.

Após a seleção dos *temas geradores* e *palavras geradoras* devem ser realizadas através da *codificação* e a *decodificação* desses temas, buscando significado social, ou seja, a consciência do vivido. Para Freire, na análise da *codificação* se verifica no movimento de pensar. Isso é essencial para uma educação problematizadora, pois o esforço de pensar as dimensões significativas da realidade é a construção da análise crítica, no reconhecimento da interação das partes com o todo.

“A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltaria com mais clareza à totalidade analisada” (FREIRE, 1987, p. 96)

Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas por educandos estimulados a entender as dimensões de totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão existencial possibilita uma nova postura em face as situações cotidianas. Esse movimento é chamado de *decodificação*. Ou seja, A *codificação* é uma situação

⁴³ A palavra geradora deve constituir para o grupo com que se vai trabalhar, uma palavra muito utilizada dentro da linguagem cotidiana. A condição principal para que uma palavra seja geradora é que esta deve servir para gerar, a partir dela, outras palavras – por isso se chama geradora – com o fim, de se chegar a aprendizagem da leitura e da escrita. Aprendizagem que não pode separar-se da leitura (reflexão) e da escrita do que sucede na sociedade em que os estudantes e o professor trabalham diariamente. Em outras palavras, a palavra geradora deve permitir tanto uma leitura e uma escrita lingüística, como uma leitura política.

existencial é a representação desta, com alguns elementos constitutivos, em interação. A *decodificação* é a análise crítica da situação codificada.

A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à decodificação da situação existencial codificada. Para facilitar o entendimento do leitor, apresentaremos alguns passos descritos neste exemplo:

Tomemos a palavra TIJOLO (essa palavra foi emblemática nos anos de 1960).

1º.) Apresenta-se a palavra geradora “tijolo” inserida na representação de uma situação concreta: homens trabalhando numa construção;

2º.) Escreve-se simplesmente a palavra TIJOLO

3º.) Escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas: TI - JO - LO

4º.) Apresenta-se a “família fonêmica” da primeira sílaba: TA - TE - TI - TO - TU

5º.) Apresenta-se a “família fonêmica” da segunda sílaba: JA - JE - JI - JO - JU

6º.) Apresenta-se a “família fonêmica” da terceira sílaba: LA - LE - LI - LO - LU

7º.) Apresentam-se as “famílias fonêmicas” da palavra que está sendo decodificada: TA - TE - TI - TO - TU; JA - JE - JI - JO - JU ; LA - LE - LI - LO - LU

Este conjunto das “famílias fonêmicas” da *palavra geradora* foi denominado como “ficha de descoberta” pois ele propicia ao alfabetizando juntar os “pedaços”, isto é, fazer dessas sílabas novas combinações fonêmicas que necessariamente devem formar palavras da língua portuguesa.

8º.) Apresentam-se as vogais: A - E - I - O - U

Em síntese, segundo o método, no momento em que o alfabetizando consegue, articulando as sílabas, formar palavras, ele ou ela está alfabetizado. O processo requer, evidentemente, aprofundamento, ou seja, a pós-alfabetização. A eficácia e validade do método consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do

valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação.

O método obedece às normas metodológicas e lingüísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. Ele nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizandos “ler o mundo” e “ler a palavra”, leituras, aliás, como enfatiza Freire, indissociáveis. Daí ter vindo se posicionando contra as cartilhas.

Acontece, que a partir do momento em que Paulo Freire começou a ser reconhecido na educação popular. Alguns educadores começaram a aplicar o método sem a perspectiva da re-invenção, utilizando, muitas vezes as mesmas palavras descritas na experiência apresentada nos livros.

Nos tempos atuais, onde os espaços de trabalho estão cada vez mais escassos, a palavra “tijolo” não é mais vocabulário das tarefas cotidiana da maioria desempregada. Parece equivocado utilizar as mesmas palavras proposta pelo autor e não questionar a seqüência mais adequada para o método.

Aproveitaremos nossa experiência descrevendo o “Método de Paulo Freire”, os equívocos e os aprendizados na aplicabilidade da seqüência. Assim, podemos entender o método Paulo Freire também deste modo:

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

Em nossa experiência em alfabetização, por se tratar de ensino não formal (não escolar), para reunirmos grupos de educandos, utilizamos algumas estratégias. Uma das mais importantes são as aproximações com as lideranças comunitárias. Em comunidade popular, essas lideranças representam centros comunitários, organizações da sociedade

civil, associações, entre outras. Essas aproximações são importantíssimas para localizarmos e mobilizarmos os analfabetos residentes no local.

A constituição de um grupo acontece gradativamente, principalmente por que a propaganda boca-a-boca é também outra estratégia importante. Contudo, percebemos que o primeiro dia é decisivo para a permanência do educando no grupo e, por isso, temos que ter muito cuidado quando solicitamos a palavra dos novos alunos. Notadamente, por que muitas vezes o próprio educando não valoriza o conhecimento que tem, o que dificulta a exposição de suas idéias. Essa valorização do conhecimento, que também acontece gradativamente, é muito importante para a permanência no grupo, através do sentimento de participação.

Assim, fazendo parte desta investigação temática, a implementação dos ciclos de debates são de grande valia. Nos debates são expostas questões referentes às diversas esferas de suas de sua vida (família, trabalho e atividade religiosa, política e de lazer). Nossa experiência nos aponta, que o conjunto dos debates fornece ao educador extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação é entendida como representativa do universo vocabular local e delas extraímos as palavras geradoras – unidade básica na organização das atividades e na futura orientação em outros debates.

Ao longo dos debates percebemos que os assuntos extravasavam o universo local quando envolviam idéias difundidas pela mídia ou quando surgiam dos relatos de experiências com as atividades culturais. Educandos de pouca expressão nos debates iniciais, a partir dos relatos de suas vivências, tornaram-se mais participativos, principalmente na exposição de seu ponto de vista.

Nossa experiência de organização de grupos na comunidade, nos levou a perceber que o estudo da realidade não deve se limitar à simples coleta de dados e fatos, mas acima de tudo, levar a que percebamos como o educando sente sua própria

realidade, superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho, no entendimento do grupo sobre assuntos da vida, proporcionou maior interação no processo de alfabetização, ajudando-os a definir o ponto de partida que se traduziria no *tema gerador*.

b) 2º Momento: **Tematização**: seleção dos temas geradores e palavras geradoras.

Em nossa experiência, uma das estratégias para codificar e decodificar o tema gerador “História” (que foi extraído de um ciclo de debates), foi assistir ao filme “Narradores de Javé⁴⁴” em um tradicional cinema no centro da cidade, o Odeon⁴⁵. Além da atividade proporcionar vivência a espaços diferenciados, o debate que sucedeu foi ativado pelo protesto dos educandos com a percepção da ausência de salas de cinema na sua comunidade.

Essa estratégia nos ensinou que através do tema gerador é possível avançar para além dos limites do conhecimento que o grupo tem de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de nela intervir criticamente. Um educando comentou que se nunca tivesse ido a um cinema nunca sentiria falta de um, mas agora que conhece o que é cinema percebe sua ausência. Assim, a palavra geradora que desenvolvemos após o debate foi **cinema**, que tinha ligação indireta com o tema gerador inicial, mas ganhou força pela sua dimensão política.

c) 3º Momento: **Problematização**: a busca da superação da visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido.

⁴⁴ Título Original: *Narradores de Javé*; Gênero: *Drama*; Tempo de Duração: *100 minutos*; Ano de Lançamento (Brasil): *2003*; Estúdio: *Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions*; Distribuição: *Riofilme*; Direção: *Eliane Caffé*.

⁴⁵ O cinema Odeon, localizado no bairro da Cinelândia – Centro – Rio de Janeiro, foi escolhido por sua importante representação história no cinema nacional, pela beleza de sua arquitetura e porque promove sessões a preços populares no primeiro domingo de cada mês.

Dando continuidade ao exemplo do cinema, procuramos em jornais e revistas a distribuição das salas de cinema pela cidade, identificamos sua localização no mapa e logo percebemos que nos bairros localizados na Zona Sul e na Zona Oeste, principalmente na Barra da Tijuca, concentravam-se a maior parte das salas. Obviamente esses bairros são considerados de maior poder aquisitivo. Logo, observamos uma relação direta entre o oferecimento de possibilidades culturais à população de maior possibilidade de consumo. Esta etapa de investigação nos causou muita frustração, o estudo da realidade é duro! Porque nos aponta o lugar social de onde estamos envolvido e as relações de intencionalidade ao acesso a bens culturais para populações de baixa renda. Esse não é um sentimento confortável para os educadores, muito menos para os educando, pois demonstra uma forma de discriminação social, baseada em relações econômicas e não na interação cultural.

Para dar seqüência ao procedimento metodológico, quando fomos verificar se a palavra cinema estava adequada aos três critérios: a) Estar inserida no contexto social dos educandos; b) Ter o teor pragmático, em que as palavras abriguem uma pluralidade de engajamento, numa realidade social, cultural e política; e c) Sejam selecionadas de maneira que sua seqüência englobe o maior número de fonemas da língua, para que com seu estudo sejam trabalhadas as dificuldades fonéticas. Nesse momento entramos em conflito, pois a palavra geradora escolhida (cinema) não obedecia à seleção gradual das dificuldades fonéticas e para Freire, a seleção da palavra geradora deve ser conjunta, cabendo ao educador a seleção gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método é silábico.

Essa experiência nos mostrou que não podemos usar o critério gradual da dificuldade fonética, pois é impossível trabalhar todas as palavras sem dificuldade fonética para depois apresentarmos gradativamente as mais complexas, principalmente

porque nas discussões dos debates não há seleção gradual de dificuldade fonética na abordagem dos assuntos de interesse. Ou seja, não podemos seguir um caminho linear onde começamos o trabalho com palavras que tenham a combinação consoante-vogal (CV) para depois abordar palavras com combinações consoante-consoante-vogal e/ou consoante-vogal-consoante (CVC) e/ou outras combinações. Isso porque o universo vocabular do cotidiano dos educandos não usa essa gradação quando solicita a compreensão sobre as palavras do dia-a-dia.

Este critério que preconiza que há gradação da dificuldade fonética das palavras não se aplica na atualidade. Em nossa experiência observamos que não podemos trabalhar inicialmente somente com sílabas simples como as CV, como também não podemos determinar em que momento as palavras com maior dificuldade fonética aparecerão no ciclo de debates. Assim, entendemos que atualmente não podemos seguir os “passinhos” do método, pois isso é um equívoco que se dá pela analogia da educação não formal com a educação formal (escola), que acaba por realizar uma leitura do mundo de acordo com a vivência dos procedimentos escolares.

Em nossa experiência, quando trabalhamos com a palavra cinema, inicialmente houve muita insegurança, porque pensamos ter selecionado uma palavra não adequada a escala de dificuldade fonética. Este critério já foi descartado por diversas pesquisas em educação como um critério não pertinente, por isso abandonamos este parâmetro, por não acharmos relevante, porque acreditamos que a seleção da palavra geradora não deve ser conveniente somente às estratégias pedagógicas do educador, mas ao interesse dos educandos. Deste modo, cinema foi uma boa escolha.

A partir deste entendimento observamos que ao tentar adequar o método Paulo Freire à atualidade sem criticá-lo e sem percebermos a adequação de seus critérios, podemos nos deparar com dificuldades que interfiram diretamente no processo de

alfabetização. Principalmente quando selecionarmos palavras de acordo com nossa conveniência.

Como vimos, Paulo Freire trás um ensinamento muito importante quando mostra que é possível uma educação inovadora. Essa educação inovadora não diz respeito simplesmente ao método, mas à forma de ampliação e adaptação de um método pedagógico dentro de um pensamento político comprometido com os sujeitos diferentes. O que Freire fez, naquele momento de inovação, foi articular a discussão política dentro da aprendizagem da língua escrita. Esse ensinamento caminha em direção contrária a necessidade de transposição das estratégias metodológicas, por isso a realidade histórica nos mostra que necessitamos recriar a partir dos caminhos percorridos por Freire.

Paulo Freire expôs respostas alternativas que promovessem a democracia, pois considerava um campo riquíssimo para traçar considerações que envolvessem o desenvolvimento econômico relacionado à participação popular. Sua obra buscou a necessidade de uma educação que possibilitasse ao homem e a mulher discutirem sua problemática para sua inserção no mundo; que sejam atentos para os perigos de seu tempo; que se coloquem em diálogo constante com o outro; e que se predisponham constantemente a revisão e análise dos sentidos mais humanos.

Idealizou e testou tanto um sistema educacional quanto uma filosofia de educação, primariamente nos vários anos de seu ativo envolvimento na América Latina. Seu trabalho foi posteriormente desenvolvido nos Estados Unidos, Suíça, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Nicarágua e em vários outros países.

A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação social, via processo de conscientização.

Como vimos anteriormente, o sistema educacional e a filosofia da educação de Freire têm suas referências em correntes filosóficas, tais como Fenomenologia, Existencialismo, Personalismo Cristão, Marxismo e Hegelianismo. Contudo, Moacir Bortolozo (1993)⁴⁶ aborda criticamente aspectos ontológicos e epistemológicos da pedagogia freireana, através de parâmetros qualitativos. O autor analisou os livros: Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido, onde privilegiou as categorias *diálogo* e *conscientização*, remetendo a autores no campo do materialismo dialético (Marx, Engels, Lukacs e Althusser) e concluiu que as diferenças fundamentais entre as concepções de Paulo Freire e do materialismo dialético está no papel da subjetividade na história. A análise desse autor procura mostrar que a concepção de subjetividade de Freire oscila entre a conformidade com o pensamento cristão e o alinhamento ao materialismo histórico- dialético, ambigüidade essa que compromete o rigor sistemático de sua pedagogia. Ele conclui que o pensamento de Freire não possui a pretensão de sistema e que seu praticismo tem caráter dogmático e despótico.

A reflexão de Bortolozo, nos fortalece na idéia de que o pensamento de Freire, pelas suas bases epistemológicas, não pode ser reduzido a um método; por entender que educação só estará comprometida com um projeto mais amplo de transformação da sociedade na medida em que se apresenta como proposta de trabalho que possibilite a geração da contra-ideologia, através do desvelamento da realidade.

Neste sentido, a *ação cultural* designada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas, deve ser desenvolvida em oposição às elites. Assim, as formas pedagógicas devem permitir que os estudantes dominem habilidades e formas de compreensão que lhes permitam enfrentar as questões com suas próprias estratégias e conhecimentos. O fato de

⁴⁶ BORTOLOZO, Moacir. Incursões pela concepção de subjetividade do pensamento pedagógico de Paulo Freire: um esboço crítico. São Paulo: Unicamp, 1993. Dissertação de mestrado

trabalharmos estes enfrentamentos não nos permite enquadrá-los em um método sistemático, mas em possibilidades de descobertas e valorização do conhecimento de cada educando (desvelamento da realidade).

No capítulo seguinte abordaremos as aproximações de Freire ao movimento humanista, seus rompimentos e como isso contribui para uma política cultural a favor dos educandos.

Capítulo III – A política cultural

De maneira geral, a fundamentação da educação humanística tradicional oferece aos estudantes acesso a um reservatório de materiais culturais que é constituído como cânone. Tal cânone é relativamente flexível, em sua definição, na medida em que pode incorporar e tomar conhecimento de materiais incógnitos e/ou marginais (GIROUX, 1997, p.184).

Historicamente, as elites assimilaram essa fundamentação da educação humanista, para tornar a cultura dominante com a de maior valor representativo. Todavia, podemos pensar nas possibilidades dos Estudos Culturais se apropriarem também do mesmo tipo de fundamentação educacional, sob uma égide de desmistificação dos cânones da cultura dominante, que são baseados em uma economia hierárquica, ao qual os objetos culturais são classificados. Esse pode ser um movimento importante na luta contra a visão simbólica de que existe uma alta cultura (elite) e uma baixa cultura (popular). Para Giroux (1997) é exatamente contra essa visão simbólica que os estudos culturais deveriam lutar.

A pedagogia humanística atravessou toda obra de Paulo Freire. Contudo, rompeu com alguns conceitos que embasam a educação humanística, principalmente quando propõe a *ação cultural*, no sentido do combate a ação *antidialógica*.

Na pedagogia de Paulo Freire, a humanização é abordada em sua condição existencial com a desumanização, que do ponto de vistas axiológico é o principal problema do homem. Para o autor, constatar a humanização implica em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade antológica, mas como realidade histórica. Ambas em sua inclusão, em num movimento de busca que pode provocar libertação de si e do que ou de quem oprime.

“Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto e objetivo são responsabilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p. 30 – 19ª edição)

A humanização, na década de 1960, foi temática importantíssima no discurso pedagógico latino-americano, pois foi o período ao qual A. Salazar Bondy orientou a reforma peruana, movimento que inspirou muita esperança entre os educadores do continente. Neste momento Darcy Ribeiro, no Brasil, pensava uma universidade inovadora; Ivan Illich, espantava com sua crítica à escolarização; Oscar Varsavsky, em Buenos Aires, condenava as ciências consagradas, rotulando-as de cientificista; P.

Latapí, no México, problematizava a educação superior; F. Gutiérrez Pérez, da Costa Rica, difundia a “linguagem total” e Paulo Freire, em 1968, publicava a *Pedagogia do Oprimido*. (CIRIGLIANO, 2001).

Na busca de maiores esclarecimentos sobre o a educação humanista, encontramos em Henry Giroux (1997) algumas importantes características, onde poderemos observar quando Paulo Freire superou a linha ideológica humanista. Para Giroux, o movimento humanista trouxe alguma luz à complexidade da educação, mas, não ofereceu um modelo teórico adequado às necessidades da época, contudo, Paulo Freire rompeu com essa característica quando propõem a *ação cultural*, colocando o homem como produtor de cultura.

Por que utilizar o pensamento de Henry Giroux? Henry Giroux posicionou-se como figura destacada na teoria da educação radical no final dos anos oitenta. Não só retomou as propostas para uma educação cívica dos principais teóricos da educação no século XX, nomeadamente Dewey, Freire e outros como os Recontrucionistas Counts, Rugg & Brameld, mas também expandiu as teorias desses autores avançando com a idéia de uma “pedagogia de fronteira”. A sua proposta pode ser entendida como uma aplicação de uma perspectiva cosmopolita pós-colonial à noção norte-americana de educação democrática.

Giroux elabora uma visão para a educação que corresponde aos desafios que se apresentam, no início deste século XXI, às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais passam na atualidade.

Segundo o autor, quanto mais tempo levar aos políticos da educação para assumir com seriedade as suas recomendações, mais tempo e possibilidades estaremos a perder e a negligenciar. De facto, os educadores, em todos os níveis do sistema educativo e por todo o mundo, sentem uma desmotivação crescente, e mesmo

frustração, porque se sentem ultimamente forçados a recuar em vez de avançar, no sentido de criarem desafios para si próprios, quer na sua condição de profissionais quer de cidadãos, a fim de corresponderem às necessidades das nossas sociedades em rápida mudança.

Giroux tem incitado os educadores e os académicos a reagirem contra essas forças paralisantes e a serem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial que, tanto eles como os seus estudantes, podem oferecer, a fim de contrariar as tendências políticas conservadoras que têm imposto uma definição de excelência em educação que significa mais uma submissão às pressões de mercado do que excelência educativa nos termos de uma produção intelectual inovadora. Giroux incita, ao mesmo tempo, à análise crítica e ao reconhecimento de possibilidades na educação e advoga tanto a independência como a responsabilidade para professores e estudantes, isto é, clama por dignidade e respeito para com as instituições de educação, professores e estudantes.

Giroux reafirmou a natureza política do trabalho diário dos investigadores em educação e dos próprios educadores. Para além disto, Giroux teorizou uma pedagogia dos Estudos Culturais baseada no que fora proposto pelo próprio teórico da educação, Raymond Williams. De fato, a área dos Estudos Culturais tem sido problematizada, e é em si própria problemática, embora muito rica e prometedora, dado que tem fraturado fronteiras entre disciplinas. No entanto, precisamente por essa razão, exige uma teorização completa que descreva os seus objetivos bem como os fundamentos do seu conteúdo epistemológico e dos seus procedimentos.

Giroux fez, no campo dos Estudos Culturais, importantes contribuições para descrever estes processos ao rastrear as relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem. Indicou novos caminhos

que não se limitaram a recuperar a nova área, politicamente empenhada e cientificamente fundamentada, dos Estudos Culturais, iniciada por Raymond Williams e Stuart Hall mas oferecem uma análise as implicações das novas tecnologias no intercâmbio e na recriação de conhecimento novo por entre as novas teias de poder. Justifica-se, portanto, mencionar o sucesso de Giroux na identificação de novos modos de representação e de aprendizagem. Veremos esse aspecto mais claramente no capítulo seguinte.

Giroux iniciou uma nova escola de pensamento e instigou à ação tanto os teóricos como os práticos da educação. Ao advogar uma pedagogia da responsabilidade, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio papel social e político de acadêmico. Concentrou a sua atenção na redefinição e no reforço da noção de ‘público’ em relação ao conhecimento, à educação e à vida cívica, sobretudo incorporando conceitos tais como ‘tempo e espaço públicos’. Enquanto muitos teóricos da educação se concentraram na influência da sociedade no contexto educativo, Giroux, embora pondo criticamente a nú as forças políticas e econômicas que ameaçam a independência e a criatividade na escola e na academia, é mais ousado e chama, de forma clara, a nossa atenção para o potencial transformador da escola e da academia no contexto mais amplo da sociedade, recuperando, assim, a natureza política da actividade pedagógica.

A seguir, apresentaremos a urgência de uma política cultural em uma análise crítica sobre os propósitos e o significados dos Estudos Culturais, visando aprofundar os princípios de uma democracia radical para a educação. No ponto de vista de Giroux, a política cultural, abre caminho para o pensamento criativo e crítico, quando apresenta as interfaces entre o Multiculturalismo e os Estudos Culturais. Neste tópico abordaremos questões que dizem respeito ao poder, a esfera pública e à cultura.

O objetivo deste capítulo é pensar a *ação cultural*, proposta por Paulo Freire, como uma categoria importante para utilidade de sua pedagogia. Como também, através da urgência de uma política cultural, observar as contribuições que os Estudos Culturais, podem trazer para encontrarmos novas metodologias à alfabetização.

3.1 Superando objetivos humanistas

Paulo Freire era, sem dúvida alguma, um educador humanista e militante. A pedagogia humanística atravessou toda obra de Paulo Freire. Essa aproximação se configurava em sua grande admiração pelo socialista Bogdan Suchodolski (1907-1992)⁴⁷. Havia muito de suas idéias compartilhadas e Freire o chamava de “último humanista do século”.

O movimento humanista foi importantíssimo no discurso pedagógico latino-americano, pois influenciou um grande contingente de educadores, principalmente os populares. O propósito desta análise é examinar algumas características do movimento humanista, onde identificaremos como Freire buscou diferenciação, em um movimento que era considerado ideologicamente a favor das classes subalternas.

Para Giroux (1997), o movimento humanista de 1960 apresentava uma noção truncada de função da escola (quando negava a importância dos modelos e conflitos teóricos) e uma incapacidade de valorizar o capital cultural⁴⁸ do educando, como ponto de partida para as atividades de aprendizagem. Vimos no capítulo anterior, a partir de conceitos políticos e ideológicos a favor dos oprimidos, Paulo Freire rompeu com essas características, principalmente quando propõem a *ação cultural*, colocando o homem como produtor de cultura.

⁴⁷ FREIRE, Paulo, Wausmann e Bogdan Suchodolski, 40º aniversário do Escritório Internacional da Educação da UNESCO, Genebra, em junho de 1991.

⁴⁸ Capital cultural aqui entendido como os atributos cognitivo, lingüísticos e dispositivos que os indivíduos possuem (GIROUX, 1997, op. cit., p. 87).

Também vimos no capítulo anterior que a ação cultural se define quando o educando aprende a ler e escrever sua realidade. Contudo, ensinar a ler, escrever e compreender é muitas vezes definido como uma tarefa técnica⁴⁹. Essa forma de compreensão sugere uma ênfase na eficiência de “como fazer”, ignorando questões do tipo: “Por que estamos fazendo?” ou “O que estamos fazendo”; questões que desencadeiam os diálogos. Para Giroux, o pensamento humanista restringe tais questões ao imediatismo do ambiente, ignorando a tarefa de ajudar aos estudantes a romperem com o que é simplesmente “dado” e com as experiências cotidianas. Ou seja, o pensamento humanista não se reporta adequadamente às barreiras que impedem a compreensão do diálogo humano acerca dos relacionamentos entre o conhecimento socialmente construído e a dimensão normativa da interação no ambiente. Conseqüentemente, o papel da educação como mecanismo social para seleção, preservação e repasse das competências de natureza ideológicas e valorativas obscurece.

Para o autor, o pensamento humanista ignora a importância de se desenvolver objetivos que enfatizem a importância da teoria relacionada com os fatos. O ponto aqui é que a teoria é responsável pela seleção e pela criação dos fatos, e muitas vezes as frágeis suposições ideológicas sobre as quais este fato se constrói são bastante questionáveis. A teoria, no sentido mais geral, é crucial para a organização do pensamento; ou seja, se ensinarmos que as estruturas teóricas e os fatos são parte inseparável do conhecimento.

“Se diferentes modelos teóricos geram maneiras distintas de definir-se o conhecimento, então deveria ficar claro que o conhecimento não é o fim do pensamento, mas sim o laço mediador entre estudantes e professores” (GIROUX, 1997, p.83)

Para tornar essa idéia mais clara, Giroux, baseado nos trabalhos de Bordieu e Bernstein (1997)⁵⁰, mostra que através do desenvolvimento de relacionamentos sociais

⁴⁹ O termo “técnica”, como utilizado aqui, refere-se à uma forma de racionalidade cujo interesse dominante reside nos modelos que promovem certeza e controle técnico (GIROUX, 1997, op. cit., p.81)

⁵⁰ BERNSTEIN. *Class, codes and control*, vol. 3; in GIROUX, 1997, op. cit.

progressistas e da abertura de canais de comunicação, ou seja, o *capital cultural* do educando pode dar reconhecido significado as experiências educacionais. Capital cultural é aqui entendido como sistema de significados, gostos, disposições, atitudes e normas que são direta e indiretamente definidos como socialmente legítimos.

O autor critica que o pensamento humanista não analisava a importância do relacionamento entre os objetivos educacionais e o *capital cultural*, isso por que, uma abordagem que visa o desenvolvimento dos objetivos educacionais deve partir de um estudo da realidade, que levante questões acerca das suposições incorporadas ao conteúdo, a implementação e a avaliação.

Como vimos anteriormente, Paulo Freire entende que é possível engajar a educação no processo de conscientização e diálogo e isso pode se configurar em uma *ação cultural*. O autor também desenvolveu o conceito de *consciência transitiva crítica*⁵¹, que entende que o desenvolvimento da consciência esta articulada com a práxis. Segundo ele, para se chegar a essa consciência, que é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora, são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência.

Para Freire, o diálogo proposto pelas elites forma o educando-massa, impossibilitado de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar do que Freire nomeia de *consciência ingênua*⁵² à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz.

⁵¹ *Consciência transitivo-crítica* às vezes chamada simplesmente de “consciência crítica”, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, por princípios causais (FREIRE, 1982, op. cit)

⁵² *Consciência ingênua* é a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento quando está ainda “imersa na natureza” e percebe os fenômenos mas não sabe colocar-se à distância para julgá-los. É a consciência no estado natural. É uma “consciência natural” na medida em que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de “humanização” (FREIRE, 1982, op. cit)

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, promovendo uma educação mais humana. Nesta perspectiva podemos dizer que Paulo Freire rompeu com alguns conceitos que embasam a educação humanística, principalmente quando propõe a *ação cultural*, no sentido do combate a *ação antidialógica*.

Freire entende a *invasão cultural*⁵³ como uma característica fundamenta da *ação antidialógica*. Essa invasão tem duas faces: de um lado, a dominação; de outro, a tática de dominação.

Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido” (FREIRE, 1987, p.150)

Como manifestação de conquista a *invasão cultural* conduz a não valorização da cultura dos seus invadidos, quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Para Freire os invasores, na sua ânsia de amoldar os invadidos pelo seu modo de vida, procuram conhecer sobre o passado e o presente dos invadidos para determinar seu futuro, ou seja, “uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca” (FREIRE, 1987, p. 150).

Na medida em que os invadidos reconhecem sua inferioridade , também vão reconhecendo a superioridade dos invasores. Esta é uma estratégia muito importante nesta era de capitalismo, principalmente na difusão da *cultura de massa*.

Dentro desta idéia de *invasão cultural*, na dualidade em que ela se manifesta, Giroux analisou um importante paradoxo entorno dos relacionamentos entre tecnologia, cultura e libertação.

⁵³ *Invasão cultural* é a penetração, em uma sociedade qualquer, de uma cultura estranha que a invade e lhe impõe sua maneira de ser e de ver o mundo. Para Paulo Freire é a penetração dos invasores no contexto dos invadidos, sem respeito à potencialidade do ser, impondo-lhes a sua visão do mundo e inibindo a expansão dos invadidos (FREIRE, 1987, p. 149)

“Por um lado, o desenvolvimento crescente da ciência e tecnologia oferece a possibilidade de libertar os seres humanos do trabalho desumanizador e exaustivo. Esta liberdade, por sua vez, oferece à humanidade novas possibilidades de desenvolvimento e acesso a uma cultura que promove uma sensibilidade mais crítica e qualitativamente discriminatória em todos os modos de comunicação e experiência. Por outro lado, o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, construído conforme às leis da racionalidade capitalista, introduziu formas de domínio e controle que parecem mais se opor do que ampliar as possibilidades de emancipação humana” (GIROUX, 1997, p. 111)

É dentro deste paradoxo que podemos entender o valor e função da alfabetização em uma sociedade multimídia. Pois, existem questões profundas que se espreitam por trás das diversas funções que os modos de comunicação desempenham em contextos sociais. Quem controla os modos de comunicação? No interesse de quem eles atuam? Será que os modos de comunicação operam no interesse da opressão ou da libertação? Uma maneira de abordar estas questões é através da *dialética do uso potencial da tecnologia*. Essa é uma abordagem crítica que Giroux faz entre a criação e a distribuição cultural.

Para entendermos melhor essas questões é necessário redefinamos cultura e o modo como mecanismos de reprodução social e cultural operam.

3.2 – Cultura e sociedade

A noção de reprodução cultural diz respeito ao relacionamento entre cultura e sociedade. Alguns antropólogos, de correntes dominantes tradicionais, despolitizam a noção de cultura, tornando-a sinônima de “modo de vida de um povo”. Conseqüentemente torna-se difícil o estudo sobre o relacionamento entre a sociedade e a cultura.

Para Giroux a escola de Frankfurt apontou para o desenvolvimento crescente da tecnologia para reproduzir a cultura dominante e manter a organização sócio-econômica existente. Ou seja, uma sociedade dominante não apenas distribui materiais e mercadorias, como também reproduz *capital cultural*. Assim, o aparato cultural para reproduzir a cultura dominante torna-se uma questão política importante. Para

entendermos melhor estes mecanismos, apresentaremos uma compreensão sobre cultura.

No início do século XX a cultura ganha destaque devido ao crescimento das grandes cidades e as transformações nos hábitos cotidianos. Para Freire, é no cotidiano que se constrói cultura e a história de uma sociedade.

O conceito de cultura pode ser examinado por diversas visões teóricas. Clifford Geertz (1989) defende que o homem vê o mundo através de sua cultura e pode levá-lo a considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural, ou seja, a cultura é essencialmente semiótica. Quando corrobora com o pensamento de Max Weber, argumenta que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo tece, assim assume cultura como sendo essas teias.

Analisar a cultura não deve proceder como em uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. Para Geertz (1989) essa interpretação é apresentada numa descrição densa, feita por uma etnografia que é uma hierarquia estratificada de estruturas que apresentam significados. Para o autor só podemos reconhecer as dimensões significantes dessas estruturas se mergulharmos no meio delas.

Trazendo para as leituras contemporâneas podemos interpretar que a cultura também está estreitamente relacionada às respostas dadas aos grandes desafios do cotidiano. Convencionou-se tratar a cultura sob três conjuntos principais bem diferenciados: a *erudita* (concentrada nas universidades e escolas), a *indústria cultural* e a *cultura popular*.

A evolução tecnológica produziu a *cultura erudita* que através da pesquisa científica transmite (através da escolarização) o conhecimento às demais gerações e membros da sociedade. A *indústria cultural*, também chamada como *indústria de*

massa, atinge todos os estratos da sociedade, crescendo significativamente em diferentes camadas sociais. No entanto, a *cultura popular* pertence tradicionalmente, aos estratos mais pobres da população e dialoga com pela *cultura de massa* e permeia a *cultura erudita*.

Para Giroux (1997), as novas tecnologias de produção aperfeiçoaram novas formas de diversão, assim nasceu a “sociedade do espetáculo”, que foi base para a *cultura de massa*. Para o autor, a indústria de massa representa uma afronta a capacidade dos seres humanos de desenvolverem o pensamento crítico, considera isso como um fenômeno que chama de *analfabetismo cultural*.

O *analfabetismo cultural* compromete o desenvolvimento do pensamento crítico que ameaça o conceito de democracia. Isso, por que se convencionou relacionar os sentidos da cultura a arte e o mercado, ou seja, a cultura é compreendida como elemento de distinção social, algo acessível e uma minoria ligada às elites econômicas.

Compreendendo a cultura como um modo de viver que representa significado à vida em sociedade, o campo do sensível ganha força e a cultura adquire um grande poder regulador. Contudo, historicamente, o que era uma vez considerado humanamente possível, foi reduzido ao tecnicamente possível, ou, seja uma racionalidade para além do controle humano. Esta consideração foi mediada pela capacidade de penetração da mídia na sociedade, interferindo no campo do sensível, moldando significados culturais.

Para Yúdice (2005), não podemos pensar em cultura sem considerar a economia e o bem-estar social. A cultura é gerenciada, a fim de garantir o equilíbrio, por interesses entre instituições e sociedade, ou seja, como recurso para a construção do tecido social. Sendo assim, as instituições educacionais, juntamente com a comunidade, através da educação, poderão transformar o modo de vida da sociedade.

3.3 – A urgência de uma política cultural

Como vimos anteriormente, a alfabetização como política cultural pode ser encontrada em diversos conceitos defendidos por Freire, como a teoria emancipatória por exemplo. A alfabetização emancipatória é fundamentada numa reflexão crítica no *capital cultural* do oprimido, transformando-se num veículo pelo qual o oprimido fica equipado com as ferramentas necessárias para reapropriar-se de sua história, cultura e prática da língua.

Henry Giroux (2003), quando se refere a política cultural, avalia que a cultura está em crise. Para explicar esta crise constrói uma relação íntima que envolve a redução do social como categoria constitutiva de identidades democráticas com as práticas sociais e as esferas públicas. Para o autor, essa crise é ampliada pela crescente exclusão do Estado como guardião da custódia pública e na falta de investimento nos setores que promovem o bem público. A crise é agravada ainda mais pela indisposição em abordar a importância da educação não formal como uma força para encorajar a participação crítica na vida cívica e a pedagogia como uma prática cultural, política e moral; crucial para conectar a política, o poder e o protagonismo social como processos formativos da vida pública democrática. Essas questões instigam reflexões a respeito do significados da política e sua relação com a cultura, como também a função da pedagogia, à luz dos apelos de diversos interesses ideológicos que adotam uma visão somente funcionalista em diversos níveis.

Para abordar aspectos pedagógicos na crise na política cultura, Giroux utiliza o pensamento de Althusser e Bourdieu⁵⁴, em suas teorias (críticas) da educação: Althusser, a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado* e Bourdieu, a *teoria da escola enquanto violência simbólica*. Para o autor, Althusser sustentou que a

⁵⁴ BOURDIEU, Pierre. *Acts of Resistance* (New York: New Press, 1999, p 8 e 9. In GIROUX, 2003, op. cit.

função própria da escola capitalista consistiria na reprodução da sociedade e que toda ação pedagógica seria uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes; Bourdieu, acreditava que a escola constituía-se no instrumento mais acabado do capitalismo para reproduzir as relações de produção e a ideologia do sistema.

O autor também recorreu ao pensamento crítico e anti-autoritário da *Escola de Frankfurt*, utilizando educadores como: Walter Benjamin e Basil Bernstein. Para Giroux, Benjamin criticava as universidades que valorizam o ensino profissionalizante ao invés da preocupação com a totalidade e individualidade de cada ser humano, e privilegiavam o espírito burocrático do dever ao invés do espírito da pesquisa; e Basil Bernstein, em sua teoria da transmissão cultural, defende o papel da educação na reprodução cultural das relações de classes:

“...a maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera público, reflete tanto na distribuição de poder quanto os princípios de controle social” (BERNSTEIN, 1988)

Todos esses teóricos influenciaram Henry Giroux, que partindo da *teoria crítica da sociedade*, elabora uma *crítica ao pensamento crítico* evidenciando suas limitações. Para o autor, tanto Bourdieu quanto Bernstein apresentam uma versão de dominação na qual o ciclo da reprodução parece inquebrável. Para além das teorias de reprodução social e cultural, tomando os conceitos de *conflito* e *resistência* como pontos de partida para análises, redefiniu a importância do poder da ideologia e da cultura para a compreensão das relações complexas entre escolarização e a sociedade dominante, que constitui as bases de uma *pedagogia radical* neomarxista.

O autor retomou e avançou o pensamento pedagógico de educadores como Dewey e Paulo Freire, rumo a propostas para uma “pedagogia sem fronteiras”, descrevendo suas propostas, baseado em experiências dentro e fora da academia. Também, utiliza Stuart Hall para elaborar uma visão para a educação que corresponda

aos desafios que se apresentam às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais passamos na atualidade.

Para Giroux os diferentes movimentos de reforma educacional apresentam aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores de oferecerem uma liderança intelectual para a juventude. Ou seja, quando os professores entram no debate político são destituídos do *status* de técnicos que cumprem ditames e objetivos decididos por especialistas afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula.

Neste sentido é importante que educadores reajam e se tornem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial que, tanto eles como os seus educandos, possam oferecer, a fim de contrariar as tendências políticas conservadoras que têm imposto uma definição de excelência em educação que significa mais uma submissão às pressões de mercado do que excelência educativa nos termos de uma produção intelectual inovadora.

Para Giroux, as questões culturais apresentam um modelo esquizofrênico, por que de um lado com impressionante espírito inventivo tecnológico e de outro como terreno castigado pelas contradições da democracia. As novas tecnologias da cultura alteram as relações tradicionais entre ciência e progresso, esfera pública e privada. A informação tornou-se capital que não está limitada pelo espaço. Essa mudança dentro da esfera cultural reformula a maneira como pensamos o poder, a política e a vida cotidiana, representa novas configurações de riqueza, de poder e de liderança.

“... a natureza estratégica e performática da cultura como um terreno da política, com poder para criar arranjos institucionais democráticos, é vista como ameaça às configurações estabelecidas de poder ou como um desvio cínico das” verdadeiras “lutas políticas relacionadas com questões de classe” (GIROUX, 2003, p. 12)

Para Giroux, o “ceticismo substituiu a esperança” à medida que a grande maioria do povo sente que foi afastada do processo político e das instituições públicas, a única

forma de participação cívica é o consumo, em oposição a formas substanciais de cidadania. Amplia essa idéia para uma ampla variedade de instituições que inclui a mídia, as universidades e as escolas, que estão cada vez mais sob controle das megacorporações.

“...Esse ataque contra a cultura da política democrática é fortalecido á medida que as escolas se divorciam de pedagogias e de modelos de aprendizagem que abordem importantes questões sociais, questionem a forma como o poder funciona na sociedade e envolvam considerações cruciais da justiça social como componente da inter-relação entre a prática cultural e a democracia política” (GIROUX, 2003, p. 14)

Ou seja, existe pouco entendimento da relação dialógica entre cultura e democracia. Por que? Para o autor, do ponto de vista dos conservadores, a cultura está em crise e culpa é da democracia. De acordo com este discurso a democracia promove a dissidência antipatriótica, o relativismo moral, o embotamento das escolas, a assistência social e o declínio dos padrões. Para os neoliberais a democracia está em crise e o problema é da cultura, por sua recusa em prestar uma reverência unificada aos ditames do mercado e pela propagação da violência e da incivilidade por meio da cultura popular. Neste modelo de liberalismo, a cultura popular ameaça a imagem da esfera publica, enfraquece a noção liberal de consenso e desafia valores dominantes.

“... a esfera publica enfraquece a liberdade associada com o ganho privado e ressuscita a noção do social marcado por diferenças políticas e por necessidades, supostamente antagônicas, de expandir os direitos democráticos” (GIROUX, 2003, p. 16)

Por outro lado o liberalismo defende:

“...um discurso da cultura como gentileza e civilidade, rejeitando os impulsos democráticos da cultura de massa como sendo primitiva, e o etos e as representações de uma cultura popular eletrônica como sendo irremediavelmente violenta, crua e de mau gosto” (GIROUX, 2003, p. 16)

Para o autor, ambas posições condenam as forças democráticas que não participam do mercado.

A esquerda materialista ortodoxa se manifesta defendendo que a cultura, como uma esfera potencial para a educação e para a mudança política, enfraquece a própria noção de política, que é freqüentemente reduzida a lutas em torno de questões materiais, em vez de lutas que acentue a linguagem, a experiência, a pedagogia e a identidade.

Essa visão está para no marxismo do século XIX e representa o crescente ceticismo e desespero, exemplificados em sua infundável invocação de termos como “política da realidade”, retornando ao materialismo. Contrariamente a essas posições, para o autor, o campo da cultura não é um substituto frágil para a política “verdadeira”, entretanto é fundamental para qualquer perspectiva que deseje forjar articulações entre relações de poder discursivas e materiais, teórica e prática, assim como, entre pedagogia e mudança social.

À medida que se torna cada vez mais claro que a política da cultura é uma força substantiva, e não secundária, para a política cotidiana e global, a cultura da política proporciona os marcos ideológicos para reafirmar os referenciais éticos e públicos para pensarmos nos limites dessa nova fusão entre tecnologia e a política.

“...a cultura finalmente adquiriu seu espaço de direito, institucional e produtivamente, como objeto crucial de debate, uma estrutura poderosa para criação de significados que não possam ser abstraídos do poder e um local de intensas disputas sobre como as identidades devem ser moldadas, a democracia definida e a justiça social ressuscitada como um elemento sério da política cultural” (GIROUX, 2003, p. 17)

A interface entre o capital global e as novas tecnologias eletrônicas redesenha o futuro, aquilo que se constitui o sujeito e o objeto do político sofre mutação. A relação entre o conhecimento e o poder torna-se força poderosa na produção de novas riquezas e influenciam a maneira como as pessoas pensam, agem e se comportam.

“A cultura, como uma forma de capital político, torna-se uma força formidável, à medida que o meio de produção, circulação e distribuição de informações transforma todos os setores da economia global e anuncia uma verdadeira revolução no modo como o significado é produzido, as identidades são formadas e a mudança histórica se desdobra dentro e por meio das fronteiras nacionais” (GIROUX, 2003, p. 18)

A cultura tornou-se força pedagógica e sua condição educacional é crucial para ampliação de formas de alfabetização dentro de diferentes esferas sociais e institucionais. A relação entre cultura e a pedagogia, neste caso, não pode ser abstraída da dinâmica central da política e do poder. Assim a cultura está envolvida com o poder e torna-se política em um duplo sentido: a) questões de propriedade, acesso e controle são cruciais para o entendimento do modo como o poder é empregado para regular

imagens, significados e idéias que organizam as agendas que moldam a vida cotidiana ;
b) a cultura emprega o poder em suas conexões com o campo das subjetividades, ou seja, ela oferece identificações e noções de sujeito por meio de forma de conhecimento, valores, ideologias e práticas sociais.

Deste modo a crise da política cultural e da cultura política tem relação íntima com a redução do social como categoria constitutiva de identidades democráticas, práticas sociais e esferas públicas. Essa crise é ampliada pela exclusão do Estado como guardião da custódia pública e na falta de investimento nos setores que promovem o bem público. Essa questão instiga reflexões a respeito do significados da política e sua relação com a cultura, como também a função da pedagogia, à luz dos apelos de diversos interesses ideológicos que adotam uma visão empresarial em todos os níveis.

“O ganho privado agora cancela o bem público, e o conhecimento que não é imediatamente traduzido em empregos é considerado ornamental” (GIROUX, 2003, p. 20)

Para Giroux, os Estudos Culturais são mais do que um simples discurso acadêmico, eles oferecem um vocabulário crítico para moldar a vida pública como uma forma de política prática. Assim, a centralidade em qualquer prática política de estudos culturais é a necessidade de reinventar o **poder** como algo mais do que resistência e dominação.

“...a necessidade de que os estudos culturais apresentem a luta pelas relações de poder como princípio central⁵⁵” (GIROUX, 2003, p. 22)

Para essa finalidade, os Estudos Culturais devem ser guiados pelo discernimento político de que seus projetos surgem de formações sociais em que o poder não é apenas apresentado, mas representa tentativas contínuas de expandir e de aprofundar a prática da democracia.

Atualmente, os educadores que trabalham com a EJA são influenciados à definirem seus papéis na linguagem da cultura empresarial, fortalecidos pelo apelo a um

⁵⁵ Este princípio central tem que ser a prática cultural como uma representação cívica e moral que unirá a teoria à prática e o conhecimento a estratégias de envolvimento e de transformação.

discurso de objetividade e neutralidade que separa questões políticas de questões culturais e sociais. Giroux, condena a posição desses educadores, defendendo que a política cultural é parte inescapável de qualquer mudança social e que falta aos educadores noções revigoradas de coragem para abordar aquilo que significa “tornar o ensino e o aprendizado mais socialmente consciente e politicamente responsivos em uma época de crescente conservadorismo, racismo e domínio empresarial” (GIROUX, 2003, p. 28).

Giroux descrevermos o ataque dos conservadores e liberais contra a política cultural, utilizaremos o ponto de vista de três teóricos de direita: Harold Bloom⁵⁶, Lynn Cheney⁵⁷ e Richard Rorty⁵⁸.

Para Bloom a crítica literária foi substituída pela política cultural e o resultado foi a renúncia da busca pela verdade e pela beleza que definia a erudição universalista e imparcial. Argumenta que o multiculturalismo é uma mentira e situa a cultura na esfera da beleza e da transcendência estética, desimpedida e incorrompida por políticos. A política cultural é um subproduto da culpa cultural, pois rebaixa os oprimidos, não se envolve em seus problemas, não instrui, contribui para o declínio contínuo de padrões e de civilidade, prioriza a cultura visual sobre a cultura impressa, a cultura popular sobre a cultura superior e defende uma pedagogia depolitizada.

Segundo Giroux, o discurso de Bloom é insincero por seu apelo a excelência e ao objetivismo, e que não há espaço para teorizar sobre as conexões dialéticas entre a cultura e a política. Ele é incapaz de abordar a prática pedagógica como resultado de lutas sociais entre grupos diferentes, sobre como os cidadãos devem ser definidos, sobre

⁵⁶ HAROLD, Bloom. *They have the numbers. We have the Heigts*, Boston Review 23:2 (April/May 1998, p.27. In GIROUX, 2003, op. cit.

⁵⁷ CHENEY. *Scholars and society*. American Coucil of Learned Societie Newsletter 1, 1988, p. 6. In GIROUX, 2003, op. cit

⁵⁸ RORTY. Richard. *The inspirational value of great work of literature*. Raritan, 1996, p. 13. In GIROUX, 2003, op. cit

qual é o papel da pedagogia em mediar as formas de conhecimento que merecem uma investigação seria, ou a maneira como a pedagogia propicia as condições para que os estudantes reconheçam formas antidemocráticas de poder. Para o autor, Bloom deveria reconhecer a própria pedagogia como uma atividade política e sua crítica à política cultural como participante dos próprios processos ideológicos que ele rejeita.

Lynn Cheney abraça o político como parte de uma crítica ativista da política cultural de esquerda. Defende que as tendências progressistas na academia são enfraquecidas por aquilo que denomina a herança cultural nacional e que docentes “ativistas” abusam do princípio de liberdade acadêmica. Para Giroux, o ataque de Cheney contra a política cultural redefine a relação entre a cultura, o poder e o conhecimento, afastando a ênfase política das disputas sobre currículo e direcionando-a para lutas por política que moldariam as condições institucionais em que o conhecimento é produzido.

Richard Rorty não rejeita o político como uma categoria significativa da vida pública, ele o abstrai da cultura legitimando uma divisão conceitual entre política e cultura. Defende uma visão limitada da estética, da pedagogia e da política. Ele rejeita a obra de Stuart Hall e Paulo Freire, acreditando em uma divisão rígida entre entendimento e esperança, mente e coração, pensamento e ação. Acredita em uma política que enfoque o “real”. Rorty rejeita a cultura popular, pois acredita que a “cultura superior” é a que interessa. Para Rorty, a esquerda cultural deva se transformar em uma esquerda econômica reformada que aborde questões políticas “concretas” como financiamento da educação pública, luta pela previdência social, entre outros. Critica as questões de gênero, raça, sexualidade, cultura popular e educação, como sendo uma má formação de política de identidade e que contém uma injustificada

“duvida sobre nosso país e nossa cultura”, e deveria ser substituída por “propostas de mudanças legislativas”.

Rorty aproxima-se do marxismo ortodoxo, ou seja, a redução do campo cultural ao determinismo econômico, pois sua posição defende que as universidades e escolas não são arenas públicas viáveis para se travar disputas políticas não doutrinárias, que o político não inclui as esferas culturais, que a esquerda deve desistir da teoria (que segundo ele só produz livros mas não muda o país) e que a pedagogia deva ser reduzida à antiga organização do trabalho. Para Giroux, Rorty apresenta uma caricatura da esquerda cultural e representa uma forma enganosa a maneira como os movimentos sociais trabalharam para expandir a arena da luta democrática.

Ainda trabalhando nas abordagens contra a cultura, Giroux buscou o ponto de vista dos que lê denomina “os renegados da *New Left*”, que falam na perspectiva da política de esquerda mas desprezam a política cultural, a cultura popular e a pedagogia cultural. A seguir ressaltaremos alguns argumentos recorrentes feitos por este grupo.

As lutas culturais contemporâneas, especialmente aquela organizada ao redor de questões que envolvam sexualidade, gênero, raça, política de representação e multiculturalismo representam um substituto por uma política do “mundo real”. Elas servem para fragmentar a esquerda em seitas de identidade e não abordam questões de igualdade econômica, de redistribuição de renda, não oferecem uma visão unificadora do bem comum capaz de desafiar o poder empresarial e ideológico das direitas.

Para Giroux essa visão não apenas limita o protagonismo social à categoria de classe, como imagina a classe como uma posição de sujeito preconcebida e unificada, em vez de espaço mutável negociado, marcado por medições históricas, simbólicas e sociais que incluem as negociações complexas de raça e de gênero. Neste discurso a categoria classe se torna essencial e a política é definida de forma tão limitada que

congela a relação aberta e dinâmica entre cultura e o poder. Para o autor essa visão demonstra que a política de identidade representa uma ameaça à categoria “classe social”, isso ocorrer pelo fato de alguns desses críticos não entenderem que a classe social se realiza através das dimensões de raça , de gênero e de orientação sexual.

Para Giroux, segundo os renegados os Estudos Culturais são uma forma de populismo com a intenção de encontrar resistência nas práticas culturais mais mundanas, ignorando as desigualdades econômicas. Banalizados em sua recusa a discriminar, por um lado uma cultura de excelência e a ordem política e econômica, e por outro, as buscas vulgares da cultura consumista, os estudos culturais se tornam um símbolo de fé e de irresponsabilidade política. Para eles, os Estudos Culturais deveriam se liberar do peso de se imaginar como uma prática política, já que o local de grande parte de seu trabalho é a universidade, um lugar falido, destinado a intelectuais que lidam com questões mais urgentes de nossa época.

Giroux argumenta que este modelo de política é característico de um economicismo ressurgente enraizado na noção de luta de classes, onde “podemos ter classe ou cultura, mas não os dois”. Nesta perspectiva o cultural não é reconhecido como um terreno sério de luta política. Esse ponto de vista, não apenas deixa de reconhecer a maneira como as questões de raça, de gênero, de idade, de orientação sexual e de classes estão interligadas, como também se recusa a reconhecer a função pedagógica da cultura de construir identidades, mobilizar desejos e moldar valores morais.

Como vimos, é surpreendente o ataque aos Estudos Culturais. Segundo Giroux, a relevância pedagógica e política faz parte de uma longa história teórica que deve muito ao marxismo crítico. Exemplifica com a visão de Antonio Gramsci⁵⁹ para

⁵⁹ GRAMSCI, Antonio. *Selection from the prison notebook*. New York: International Press, 1971, p. 350. In GIROUX, 2003, op. Cit.

defender a importância de conectar o político e o pedagógico, destacando que cada relação de ‘ hegemonia’ é necessariamente uma relação educacional. Também nos conceitos de Raymond Williams⁶⁰, onde uma política cultural crítica deve reconhecer a força educacional de toda a nossa experiência social e cultural, como um aparato de instituições e relações que, ensina ativa e profundamente.

Os ataques contra a política cultural tende a desconsiderar o papel da cultura na pedagogia e no aprendizado. Essa posição não reconhece as influencias que os filmes de Hollywood, a televisão, as charges, as revistas, os vídeos games e a Internet exercem em ensinar os jovens sobre eles mesmos e sobre sua relação com a sociedade. A visão ortodoxa da direita e da esquerda não considera questões fundamentais relacionadas com a importância da cultura como uma força de ensino que vai além da escola institucionalizada.

O debate sobre a política da cultura revigorou o diálogo sobre o papel que a educação têm de criar uma cultura pública, pluralizada e essencial para animar os preceitos básicos da vida pública democrática, particularmente da cultura popular.

À medida que a cultura torna-se a força educacional mais poderosa para moldar a percepção dos jovens, estes podem romper com uma educação para consumidores e transforma-se em sujeitos sociais críticos. Dentro desta possibilidade torna-se imperativo que os educadores repensem a maneira como a força educacional da cultura funciona, assumindo o papel de intelectuais públicos.

Assim os educadores podem começar a estabelecer condições pedagógicas para que os estudantes sejam capazes de desenvolver um senso de perspectiva e de esperança para reconhecerem que a maneira como as coisas estão não é a maneira como elas sempre foram ou que devem necessariamente ser no futuro.

⁶⁰ WILLIAMS, Raymond. *Communication*. New York: Barnes and Noble, 1967, p. 15. In GIROUX, 2003, op. cit

Giroux questionou os papéis que os trabalhadores culturais podem desempenhar, como *intelectuais públicos de oposição*, que se negam a definir a si mesmo, seja pela linguagem de mercado ou por um discurso que abstrai a política cultural do domínio do estético ou da esfera do social. Para o autor, o que o está em jogo não é apenas o chamado para ligar a arte e outras formas de trabalho cultural a práticas que sejam transgressoras e opositoras, mas também à articulação de um projeto mais amplo que vise a conectar artistas, educadores e outros trabalhadores culturais com uma política cultural insurgente, que desafie as crescentes incursões do poder empresarial, desenvolvendo, simultaneamente, uma cultura política e uma sociedade democrática vibrante. As diversas tradições da pedagogia crítica e dos Estudos Culturais podem ser abordadas de maneira a redefinir o trabalho cultural como atos de cidadania rebelada, que ajudam a manter viva a *idéia de justiça* ⁶¹.

As tradições críticas que oferecem a oportunidade de (re)teorizar o papel que os artistas engajados podem desempenhar para manter a justiça viva e o papel que os trabalhadores culturais podem desenvolver como intelectuais públicos que revitalizam a dinâmica de uma política cultural radical e duradoura.

A natureza política e pedagógica do trabalho dos educadores críticos e os especialistas em Estudos Culturais, coloca que apesar de ocuparem espaços separados e lidarem com público diferentes, suas questões são semelhantes: a) Os teóricos dos Estudos Culturais e os educadores críticos realizam forma de trabalho cultural que situam a política de inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder; b) Os dois grupos abordam a política cultural como “local de produção e luta pelo poder” e o aprendizado como o resultado de disputas diversas, ao invés da recepção passiva de informações, que ambas enfatizam uma

⁶¹ Utiliza a fala do poeta Robert Hass em entrevista em Mother Janes, março/abril 1977, p. 22. In GIROUX, 2003, op. cit

pedagogia performática, ou seja, a “importância de entender a teoria como a base sólida para intervir em contextos e no poder, para capacitar as pessoas para que ajam de maneira estratégica, de forma que possam melhorar seu contexto” (GIROUX, 2003, p 58).

Para Giroux, os grupos que trabalham com cultura não falam entre si e o principal motivo são as barreiras disciplinares e fronteiras institucionais que isolam e impedem que os trabalhadores culturais atuem em colaboração, para buscarem um projeto comum que possa capacitar os teóricos dos Estudos Culturais e os educadores em práticas pedagógicas conectadas com uma noção ampla de política cultural, ou seja, a teoria deve estar conectada à mudança social, a análise textual à política prática e a investigação acadêmica.

No entanto, projetos como esses são utópicos, no sentido de que eles rejeitam adaptar-se aos discursos às condições dominantes do mercado global. Essa visão utópica dos projetos, critica a ordem das coisas existente e utiliza o terreno da cultura e da educação para intervir verdadeiramente no mundo. A visão utópica, neste sentido, é antecipatória e provisória, ela recusa-se a ser messiânica e não aceita a política do desespero ou ceticismo. Proporciona as bases para pensar criticamente e agir responsabilmente. Implícita nessa noção de projeto está a natureza pública da arte como política cultural e a importância da cultura como luta por significados, identidades e relações de poder.

É fundamental a esse projeto uma noção do performático que expanda as possibilidades política e pedagógica, ressaltando a maneira como a educação, como prática crítica, pode ser utilizada para bordar a tensão entre práticas sociais existentes.

A pedagogia, neste contexto, torna-se pública e performática por que abre espaço para disputar os limites acadêmicos convencionais e levantar questões para além

dos limites institucionais da organização disciplinar de perguntas e respostas. Definida por sua função performática, a educação é marcada: a) por sua atenção às interconexões e as lutas que ocorrem pelo conhecimento, pela linguagem, pelas relações parciais e pela história; b) por representar uma prática moral e política em vez de simples procedimentos técnicos; c) por expandir as dimensões individuais e sociais dos direitos do cidadão.

“A natureza performática do pedagógico reconhece que o colapso, a renegociação e a reinstauração de limites são fundamentais para o entendimento de como o pluralismo está relacionado com a natureza mutável do conhecimento, das identidades e do processo de globalização” (GIROUX, 2003, p. 153).

O performático e o pedagógico, neste contexto, reconhecem o surgimento de novos espaços e de uma visão social com relação ao que significa viver em um mundo radicalmente alterado pelo capitalismo global e pelas novas tecnologias eletrônicas. Conectar o performático do pedagógico sugere reconhecer que os trabalhadores culturais devem abordar a maneira como os novos modos de prática simbólica e social mudam a forma como pensamos o poder e o protagonismo social e aquilo que essa mudança significa para expansão e o aprofundamento dos processos de educação, para as relações sociais e para a vida pública democrática.

Para Giroux, há uma crescente tendência dos Estudos Culturais de privilegiar o texto sobre o contexto⁶², a linguagem sobre as relações materiais de poder e as relações discursivas fora das estruturas, dentro das quais sua importância política mais ampla pode ser estabelecida. Essa tendência pode reproduzir os processos de reificação e isolamento, como quando o performático é formado fora do contexto da história, do poder e da política. As possibilidades de uma noção politicamente progressista do performático e sua relevância para ressaltar o papel mutuamente determinante da teoria

⁶² *Texto e contexto* aqui é abordado no sentido defendido por Paulo Freire, que defende que aprender a ler e a escrever não implica por si só o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Uma leitura não-crítica separa texto e contexto, transformando o texto num discurso abstrato, sem vinculação com a realidade. Ao contrário, ler é pronunciar o mundo, codificá-lo, para, no final, conhecer a si mesmo. A vinculação entre o ato de ler e a realidade permite que ocorra um processo verdadeiro de conhecimento, transformador do homem e do mundo.

e da prática e o projeto de tornar o político mais pedagógico. Isso é importante à medida que a pedagogia se torna central à formação de projetos políticos.

Ou seja, uma pedagogia cultural sinaliza uma forma de educação permanente que reconhece a força educacional de toda a nossa experiência social e cultural, como um aparato de instituições e de relacionamentos que ensina de forma ativa e profunda. Esse pensamento sugere que os educadores e os demais necessitam repensar as maneiras em que a cultura se relaciona com o poder e como e onde ele funciona simbólica e institucionalmente como uma forma educacional, política e econômica.

“A cultura é o terreno da contestação e da acomodação. Assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ele produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira que as pessoas pensam a respeito de si mesma e de seu relacionamento com os outros” (GIROUX, 2003, p. 155).

Como prática performática, a pedagogia abre espaço narrativo que afirma o textual, o específico e as maneiras como os espaços são atingidos por questões de poder. O pedagógico como performático, baseado nos estudos culturais recentes, defende como os debates podem ser compreendidos e abordados dentro de um contexto amplo de responsabilidade social e de reconstrução da vida pública democrática; construindo uma reflexão sobre a maneira “como objetos, discursos e práticas constroem possibilidades e limitações para a cidadania”.

É fundamental a essa preocupação com a cidadania uma noção de pedagogia que se propõe desenvolver ferramentas teóricas e práticas que capacitariam os educadores a mover-se dentro dos limites disciplinares, políticos e culturais. Uma pedagogia performática faz mais do que textualizar a vida cotidiana e revelar as maquinarias dominantes de poder, ela “recria o contexto onde este sempre é compreendido como uma estrutura de poder”

Segundo Giroux, o objetivo de tornar o pedagógico uma característica definidora dos Estudos Culturais é acentuar a dimensão da ação, um trabalho contínuo e informado

por uma política cultural que traduza o conhecimento novamente para a prática, coloque a teoria no espaço político ativo e revigore o pedagógico como uma prática através da qual as lutas coletivas possam ser travadas para reviver e manter a estrutura das instituições democráticas. É importante redefinir o papel dos acadêmicos como intelectuais públicos que reafirmem as dimensões pedagógicas e políticas da cultura e questionem os textos culturais como discursos públicos. Isso sugere expandir as ferramentas da crítica ideológica para abranger os lugares onde a produção do conhecimento e de identidades ocorre.

Uma política cultural que torna o performático pedagógico aborda idéias de poder e de como o poder opera dentro e por determinadas esferas culturais, de modo a tornar algumas representações, imagens e símbolos são mais valiosas que outras. Então a questão está na tentativa de desenvolver uma teoria de articulação, em que os significados produzidos dentro dos textos seja entendidos em termos de como eles sintonizam com outros discursos públicos dentro de outros espaços e situações culturais

Para Giroux, a pedagogia crítica, como teoria e prática, não deveria legitimar uma noção romantizada de trabalhador cultural, nem deveria legitimar noção de ensino presas à obsessão com o método, o formalismo e a técnica. Quando vista como uma prática moral e política, a pedagogia torna-se um lugar de luta e o resultado de lutas informadas por relações sociais pressupõe visão do futuro, noção dos significados de ser cidadãos que participam da vida pública.

“...a educação política significa reconhecer que a educação é política porque é diretiva e dirige-se a uma natureza inacabada daquilo que significa ser humano, intervir no mundo, pois o protagonismo humano é condicionado e não determinado” (GIROUX, 2003, p. 161).

A educação crítica também significa ensinar aos estudantes a correr o risco de fazer perguntas, desafiar aqueles no poder, honrar tradições críticas e ser reflexivo a respeito da forma como a autoridade é utilizada na sala de aula e em outros espaços pedagógicos. Uma educação política propicia a oportunidade para que os estudantes não

apenas se expressem de forma crítica, mas para que alterem a estrutura de participação e o horizonte dos debates pelo qual suas identidades, seus valores e seus desejos são moldados. A educação política constrói condições pedagógicas para capacitar os estudantes para entenderem como o poder opera sobre eles, através deles e por eles, para construir e ampliar seu papel como cidadãos críticos.

Concluindo, apresentamos neste capítulo a pedagogia, como prática crítica e performática, considerada como um princípio definidor para todos os trabalhadores culturais. Crucial a esse projeto é a concepção do político que é aberta, mas comprometida, que respeita a especificidade e o local sem apagar considerações globais e proporciona novos espaços para o trabalho colaborativo engajado na mudança social.

A seguir apresentaremos a animação cultural em sua construção conceitual e em suas aproximações com a pedagogia de Paulo Freire.

Capítulo IV – A ANIMAÇÃO CULTURAL ATUALIZANDO A AÇÃO CULTURAL DE PAULO FREIRE

Uma sociedade de bem estar se caracteriza por crescentes inspirações de atividades de promoção social, que tendem reforçar o tecido social, em seus valores humanos e comunitários; que tendem também aumentar a qualidade de vida humana e social, mediante o desfrute do direito cívico e dos bens culturais comuns.

Ao longo da segunda metade do século XX houve um desenvolvimento de atividades que cuidam de melhorar as realizações humanas sociais e cívicas das pessoas. Dentre essas atividades está a *animação cultural*, uma atividade que surgiu na França nos anos de 1970 e se difundiu por outros países europeus rapidamente. No Brasil, identificamos que a *animação cultural* é pouco conhecida. Neste capítulo, apresentaremos a *animação cultural*, uma abordagem pedagógica que viabiliza a maior interação entre a educação e a cultura.

Para construir a trajetória conceitual da *animação cultural*, utilizaremos as aproximações dos Estudos Culturais com a *animação cultural* no ponto de vista de Heloisa Buarque da Hollanda (2004). Posteriormente, recorreremos a Maria Teresa Martin (1999), Jean-Calude Gillet (2007), com a experiência francesa; a Victor Ventosa (2002), com a experiência espanhola; e Victor Melo (2003), em sua abordagem latino americana; para finalmente entendermos o que é *animação cultural* e quais suas aproximações com a pedagogia de Paulo Freire.

4.1 - As relações dos Estudos Culturais com a Animação Cultural

Henry Giroux (2003) considera que os Estudos Culturais tem sido problematizados e é uma área problemática, por ter rompido a fronteira entre

disciplinas. Por isso, exige uma teorização que descreva os seus objetivos bem como os fundamentos do seu conteúdo epistemológico e dos seus procedimentos. Para o autor, os Estudos Culturais contribuem para os processos pedagógicos e as relações entre língua, texto e sociedade, com as estruturas de poder, pois oferece uma análise as implicações das novas tecnologias no intercâmbio e na recriação de conhecimento novo por entre as teias de poder.

Heloisa Buarque de Hollanda, na conferência proferida no V Seminário Lazer em Debate (2004), classificou os Estudos Culturais como uma área considerada “pragmática”, suja por sua coloração política e desmerecida por ser uma área com expectativa de resultados. Embasada em seu discurso, apresentaremos as aproximações dos estudos culturais com a animação cultural.

Na década de 1960 alguns fatores provocaram altos impactos cultural e social: a) A terceira revolução tecnológica (*a green revolution*, que promove migrações rurais intensivas; a evolução dos meios de comunicação através da introdução das novas tecnologias da mídia eletrônica, que dissemina a informação, e a cultura em pontos cada vez mais distantes; e as novas tecnologias digitais), que representou a passagem de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumo; b) O impacto sócio-cultural das guerras. Por isso, segundo a autora, a década de 1960 foi o momento ao qual surgiram os “novos sujeitos da história” ou as “identidades coletivas”.

Para Hollanda (2004), a revolução tecnológica aliada aos efeitos culturais das guerras de descolonização daquele momento constituiu os bastidores das turbulências que marcaram as grandes implosões sociais, culturais e epistemológicas do século XX.

“Nada ficou a salvo: a Filosofia começa perder a centralidade de seu eixo metafísico, a História descobre o cotidiano como fonte importante de análise, a Literatura se debate, enredada, com as perspectivas geradas pela pergunta diabólica colocada por Foucault: “afinal, o que é um autor?”. A arte afinal ameaça sair de sua torre de marfim, do controle exclusivo de seu público de elite, e começa a assistir a um fenômeno inesperado: a culturalização extensiva das experiências sociais e do tecido urbano. Tudo vira cultura. A própria noção tradicional de **função social da arte** vê-se interpelada de forma irrevogável” (HOLLANDA, 2004, p.6)

Neste período surge a perspectiva de produzir um conhecimento interdisciplinar, paralelamente a necessidade da formulação de novos modelos teóricos e epistemológicos e da criação de novas estratégias metodológicas para a apreensão das alterações sócio-culturais em curso.

A autora defende que o lançamento do livro de Richard Hoggart “Uses of Literacy” (Usos da Alfabetização), no qual narra a experiência do analfabetismo e seus efeitos na vida social, foi marcante nos anos de 1960, principalmente porque Hoggart concentrou-se na “subjetividade”, no sentido de examinar a cultura em relação a vidas individuais.

Posteriormente, Raymond Williams escreve “Culture and Society” (Cultura e Sociedade), identificando as relações entre cultura e desigualdades sociais. Portanto, podemos dizer que os Estudos Culturais tiveram origem no campo da sociologia, na Inglaterra em um momento profundamente marcado pelo panorama das transformações da classe operária inglesa do pós-guerra.

Se na Inglaterra os Estudos Culturais atenderam ao momento específico das demandas operárias do pós-guerra, na América Latina representaram espaço acadêmico para pensar a invenção democrática dos países pós-ditadura militar.

A inserção acadêmica dos Estudos Culturais na América Latina aconteceu em diferentes contextos acadêmicos regionais, além de surgirem no bojo do debate político da redemocratização, o que levou a que esses estudos começassem também a absorver as novas questões determinadas pela reorganização das fronteiras nacionais sob o impacto da globalização, bem como aquelas relativas às novas formas de articulação da sociedade civil e seu diálogo com o Estado. Estas articulações intensificam-se em função da baixa capacidade do Estado em responder às demandas da sociedade civil, passando a depender cada vez mais de atuações em âmbito internacional, definindo, no

campo político e acadêmico, a necessidade da consolidação de uma *sociedade civil global*.

Assim, os Estudos Culturais trouxeram para debate a questão das diferenças, das minorias, do impacto da mídia nas sociedades, da globalização, da mobilidade dos fluxos de informação, dos efeitos locais da formação dos mercados transnacionais de cultura e das transformações do lazer e das cidades. Neste sentido, os Estudos Culturais são inspiração para a *animação cultural*. Vejamos isso a seguir:

4.2 – A construção conceitual da Animação Cultural e as aproximações com o pensamento de Paulo Freire

A *animação cultural* (AC) é uma atividade complexa e interativa, que envolvem uma diversidade de pessoas, com idéias e funções diferentes e que se influenciam mutuamente. Através da AC podemos exercer grandes influencias sobre o ser humano, por ser um fator chave no processo de potencialização da capacidade de cada um.

Contudo, o conceito de AC apresenta distintos interesses e pontos de vistas ideológicos e sociais que se entrecruzam. Por isso não podemos considerar que os fundamentos da AC sejam neutros, eles contêm distintos conceitos e ideologias de fontes diversas.

O educador que trabalha com a AC, além de conhecer as questões praticas da comunidade, deve considerar as relações políticas que motivaram as questões. A partir deste conhecimento o educador é capaz de interpretar, adaptar e melhorar o ensino e a aprendizagem de técnicas que auxiliem os problemas do dia a dia. Essa capacidade será motivada pelos interesses dos envolvidos.

O conceito de AC é bastante impreciso, cercado de imprecisão, que se manifesta em uma indeterminação epistemológica, que gera um grande esforço para delimitação

de um campo de ação, funções e competências. Neste momento apresentaremos uma construção conceitual sobre a *animação cultural*, pontuando as aproximações com o pensamento de Paulo Freire

Segundo Maria Teresa Martín (1999)⁶³, na definição conceitual de AC aborda que nos últimos anos houve uma evolução progressiva na *práxis*, ou seja, confiança na prática que busca harmonia e reflexão das ações. Segundo a autora, a ambigüidade epistemológica e conceitual da AC coincide, em linhas gerais, com a época em que foi criada (quando havia numerosas práticas sociais às classes populares e constante reflexão ao rigor científico da academia). Por isso, não podemos falar de um conceito preciso e restrito sobre a AC.

As explicações sobre esta ambigüidade e imprecisão são numerosas, poderemos fazer referência a algumas: a) a amplitude e a diversidade de práticas que atribuem a AC; b) a resistência de ser aprisionada entre os limites de uma definição; c) a necessidade de fundamentação científica e técnica; d) a maior localização em determinados modelos culturais, sociais e ideológicos; e) a delimitação das funções e competências dos profissionais que atuam; f) a concretude do campo de atuação. Portanto, as preocupações iniciais com as precisões conceituais da AC passam pelo esforço de definir diversas categorias, uma delas é o perfil e as competências do profissional da área.

Contudo, podemos buscar alguns elementos que possam tornar mais claro os conceitos sobre AC, entre eles: a) a etimologia da palavra; b) as experiências em diferentes espaços e tempos.

Na análise da etimologia da palavra podemos observar as origens gregas e latinas. A idéia de *animus*=anima=alma, faz referência a trocas, ajuda e crescimento. Ou

63 MARTÍN, Maria Teresa (org). *Gênesis y sentidos atual de la Animación Sociocultural*. Espanha/Madri: Editora Sanz y Torres, 1999.

seja, ações que impliquem em movimento, impulso, motivação, comunicação e transformação; que representem uma vertente inovadora, incitadora, conscientizadora, mediadora, catalizadora e negociadora das questões coletivas. *Anima* implica em dar a vida, alimento vital, ações e pensamentos e responsabilidade individual e coletiva.

Esta análise etimológica da palavra nos indica que existem duas tendências complementares na utilização AC: infundir e suscitar animo. Nesse sentido, impulsionar; motivar; fortalecer; potencializar e coordenar a capacidade da cada indivíduo e grupo, assim como sua participação ativa nas ações sociais; são condições essenciais para os conceitos que regem a AC.

Nas experiências em diferentes espaços e tempos podemos identificar diversos conceitos que dialogam e se complementam. Vejamos a seguir.

No Brasil, na década de 1980, a AC inicia-se nas escolas, como uma nova estratégia que considera a participação da comunidade. Esse é um novo momento da escola, do ponto de vista organizacional, que propõe mobilizar a comunidade interna e externa para a descentralização da autoridade do diretor e para a dissolução da linha hierárquica vertical de gestão.

Dentre outra estratégia organizacional da educação, foram criadas as unidades do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que considerava a AC como tecnologia educacional que poderia constituir-se em um valioso instrumento para a escola para realizar a autonomia do sujeito.

Darci Ribeiro⁶⁴, no livro dos CIEPs, descreve a AC nos CIEPs como fundamental à transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático, integrado ao processo educacional e a vida comunitária. Para o autor a AC deve ser desenvolvida como um processo conscientizador, que resgata o mais autêntico papel

⁶⁴ RIBEIRO, Darcy. Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986

político e social da escola, através de um trabalho de organização, de facilitação e de estimulação das práticas culturais. Aqui encontramos uma das principais aproximações com a pedagogia de Paulo Freire: *a conscientização*.

O animador cultural nos CIEPs era importantíssimo e deveria ser egresso de grupos de teatro, música, poesia, dança, movimentos que se criem espontaneamente e/ou associações comunitárias. Esses profissionais tinham como objetivo trazer para o espaço da escola sua experiência, sua vivência, seu imaginário, suas emoções e/ou sensibilidades. O trabalho do animador cultural era feito em intensa articulação com a ação pedagógica, envolvendo todos os seguimentos da escola e trazendo, para o cotidiano dos CIEPs, as diversas manifestações culturais e artísticas, de modo a garantir uma efetiva participação das populações locais. Desta forma os CIEPs atuaram no sentido de resgatar o papel político-social da escola, no contexto de uma relação mais estreita com a comunidade: “... educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que por sua vez é um excelente meio de transmissão de cultura.” (RIBEIRO, 1986, p.131)

Para Darcy Ribeiro era impossível dissociar a educação de seu conteúdo cultural, por isso consideramos que a experiência nos CIEPs foi bastante significativa à AC na América Latina.

No entanto a AC ainda é pouco pesquisada no Brasil, o que não ocorre em países da Europa como a França e a Espanha. Por isso, para entendermos melhor o que é *animação cultural*, utilizaremos também o pensamento de Jean Gillet (2007), França; de Victor Ventosa (2003), Espanha; e de Victor Melo (2007), Brasil.

Na Europa, a AC é mais comumente chamada como *animação sociocultural* e tem sido praticada como um campo de luta pela afirmação da cidadania, como valorização social e como fortalecimento da democracia.

A AC deve preencher três funções da comunicação: o desenvolvimento cultural, a integração social e a socialização da interpretação cultural. Logo tem uma ação educativa quando desenvolve o diálogo, a ação comunicativa e a solidariedade. Ou seja, é um método dialético de transformação social, podendo participar da fundação de novos modos de pensamento, novas racionalizações, novas perspectivas de utopia e de contribuição para a renovação de princípios organizacionais da sociedade.

Por intermédio do diálogo, a AC pretende atingir o mundo objetivo de quem fala (o mundo social) e o mundo subjetivo (próprio do sujeito). Agora encontramos outra aproximação com a pedagogia de Paulo Freire, o *diálogo*. Principalmente porque ambas consideram o diálogo como uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar a problematização do vivido. Ou seja, por intermédio do diálogo e da ação comunicativa, há possibilidade que o sujeito analise, no seu contexto, suas experiências em relação às circunstâncias e ao outro, viabilizando ainda a tomada de consciência de seu destino histórico e o (re)surgimento da solidariedade pelo engajamento coletivo.

Para Ventosa (2002) o objeto da AC é o que mobiliza e implica (animus=dimensão relacional) organizações coletivas em projetos socioculturais transformadores e atrativos (anima=dimensão produtiva), ou seja propõe movimento de pessoas com interesses comuns. Isso só se consegue com uma visão ampla e global sobre as possibilidades e limites de uma determinada comunidade organizada.

Devido ao processo dialético característico da *animação sociocultural* (com sua afirmação – tese - e suas diferenças – antítese - como estratégia cultural) surge à integração dos enfoques e das atuações (difusão, promoção e gestão cultural) que tradicionalmente são concebidos como separados. Aqui identificamos outra aproximação com Freire, a *dialética*.

Melo (2006) traça um retrato contemporâneo da AC na América Latina utilizando também como referencial os exemplos europeus. Nessa abordagem, o autor defende que o desenvolvimento da AC na América Latina não passou pelas mesmas fases de construção histórica defendida pelos pesquisadores europeus. Principalmente porque os impactos da força da *cultura de massa* foram se desenvolvendo de forma diferente a européia.

Nos anos de 1960, a América Latina sofre com a espetacularização de bens culturais tradicionais, difusão desenfreada de produtos advindos de outros países, forte incitação ao consumo e à valorização de determinada forma de ser e de se portar. A partir deste período sofre grande influência norte-americana. Para Ventosa (2002), quando entramos no século XXI, inaugura-se uma nova era, caracterizada pela consolidação democrática em torno da construção de uma nova identidade cultural globalizada, em dialética com as identidades locais e regionais, aberta a uma sociedade que caminha para sua auto-organização, através do desenvolvimento exponencial da informação, dos meios de comunicação e do conhecimento.

A década de 1980, momento de redemocratização de muitos países latinos, é marcada por uma grande imprecisão na reconstrução dos mecanismos de participação, devido ao enfraquecimento do Estado, ao aumento do desemprego e à exacerbação do consumo. Assim sendo é preciso desvendar as estratégias utilizadas para construção das hegemonias que não consideram outras formas de mediação cultural.

Melo (2007) argumenta que em nossa realidade a cultura ganha relevância central, pois passa por peculiaridades da nossa construção histórica. Neste ponto específico temos enormes contribuições a dar a outros países.

“Neste sentido, na perspectiva de pensar em uma concepção de intervenção que contemple, de forma articulada e complexa, as três modalidades de animação descrita por Ventosa (2002), pensamos que o conceito de *animação cultural* seja o mais adequado para definir essa possibilidade em nossa realidade” (MELO, 2006, p. 81)

Neste caso, o autor, não está se referindo a uma das modalidades de animação, mas a própria *animação sociocultural* contemplada na articulação das três modalidades com base na especificidade latino-americana.

Para constituir um campo acadêmico⁶⁵ relacionado à AC, o autor propõe algumas perspectivas: a) as discussões e os interessados na animação (sócio) cultural podem usar os espaços abertos no campo de Estudos do Lazer, já que há uma longa tradição histórica que os une; b) a necessidade de buscar de contatos freqüentes com colegas de outros países que se debruçam sobre a questão; c) a adoção de um termo guarda-chuva passa ser interessante nesse momento.

Assim a AC no Brasil não é uma metodologia sistematizada, onde se encontram respostas para todos os males do mundo, ela se encontra nas diversas experiências produzidas em toda a América Latina, onde, através dos diferentes âmbitos e com a realização de programas que responderam a diagnósticos previamente elaborados e participados, constitui-se diferentes métodos que levaram as pessoas a autodesenvolverem-se e, conseqüentemente, reforçarem os laços grupais e comunitários.

A AC aborda conceitos afins, que se relacionam com áreas diferentes, que se complementam, com as quais tem uma afinidade e ainda com as áreas nas quais ocupa uma função central; caracterizando sua interdisciplinaridade. Estas relações constituem

⁶⁵ Para Melo a busca de construir um campo acadêmico relacionado à animação não deve significar a adoção dos modelos tradicionais de organização das disciplinas acadêmicas. A animação deve pleitear uma abordagem interdisciplinar, lutando para que tal característica seja respeitada, ainda que pague um preço por essa imprecisão, por exemplo, no que se refere ao diálogo com as agências de fomento à pesquisa. O autor avalia que no momento não vê condições para uma formação de nível superior, mas vale a pena considerar outros níveis de formação técnica, velando sempre pela qualidade e aperfeiçoamento dessas iniciativas.

um fator vital, na hora de intervir, formada pela da educação formal, educação não formal e educação informal⁶⁶.

A AC liga-se a áreas nucleares e complementares que se afiguram essenciais para a sua intervenção, como é o exemplo da educação, entendida numa concepção que ultrapassa o espaço escola e se estende à vida, ao seu pulsar e aonde a articulação da educação com programas de AC procura um mundo de homens livres, solidários. Nesse sentido, a tarefa da AC seria a de difundir as manifestações da cultura oficial ao conjunto da população, dialogar (sem negá-la) com a cultura de massa e com a cultura popular; ou seja um processo de dialético constante.

Melo (2006) defende que à AC devem promover intervenções pedagógicas, entendendo a definição de cultura em três dimensões que se articulam: a) o que designa um processo de desenvolvimento; b) o que designa manifestações, trabalho e práticas; c) o que expressa uma forma de vida.

Para Melo (2001), a AC é um processo de intervenção pedagógica que tem a cultura como sua preocupação e estratégia central, o cerne de sua atuação (anima= alma). Compreende que a intervenção no âmbito da cultura significa levar em conta os valores e as sensibilidades, em uma permanente articulação entre ética e estética:

“... determinadas percepções, sensibilidades podem se ajustar ou contestar um determinado conjunto de valores, mas muito dificilmente poderão prescindir deste. Ao observarmos de forma mais complexa e dinâmica tal articulação, devemos até mesmo dizer que as sensibilidades simultaneamente expressam e contestam conjuntos de valores, da mesma forma que os valores se ajustam e contestam determinadas percepções” (Melo, 2002, p. 2)

O autor utiliza o pensamento de Onfray (2001)⁶⁷, Schiller (1995)⁶⁸ e Haug (1997)⁶⁹ nas abordagens sobre “estética”, definindo-a como o estudo de um modo de

⁶⁶ Na educação formal, a estratégia da Animação Sociocultural (ASC) é operar como um meio para motivar, complementar, articular saberes e potenciar aprendizagens envolventes. A educação não formal corresponde à esfera de atuação da Animação Sociocultural, entendida como um conjunto de práticas que se realizam fora do espaço escolar, portanto, associada à idéia de uma educação em sentido permanente e atinente com o ciclo da vida da pessoa. A educação informal considera a família e a comunidade como agentes educativos. Há também que ter igualmente presente a estreita ligação fundada numa relação de filiação entre a ASC e a Educação Popular. De referir, dada a importância para a história da ASC em Portugal, um conjunto de ações promovidas em diferentes âmbitos, em que, através dos métodos ativos da Animação, foi possível promover a educação comunitária, educação para a saúde, educação intercultural e educação para o ócio e tempo livre.

apropriação da realidade, onde destaca as questões ligadas à sensibilidade e às condições históricas, sociais e culturais. Chama atenção para a importância da educação estética, compreendida como uma teoria não-normativa que é válida no limite de sua realidade e de sua existência concreta, que deve estar aberta para interpretar o novo, o diferente e a diversidade.

Assim sendo, um processo de educação estética, de educação das sensibilidades, pode permitir o desenvolvimento do ato de julgar e criticar a partir do estabelecimento de novos olhares (tolerantes e multireferenciais) acerca da vida e da realidade. Ou seja a educação estética pode transformar a existência cotidiana, injetando nela um princípio fundamental de liberdade e de escolha.

A educação pela sensibilidade proposta por Melo nos mostra outra aproximação da AC com a Pedagogia de Paulo Freire, a humanização. Pois ambas acreditam que a educação pode resgatar a condição humana, atuando contra os efeitos da opressão e contribuindo para busca da superação da opressão entre os seres humanos.

A conscientização, o diálogo, a dialética e a humanização (através da sensibilidade) foram as características de aproximação da AC com a pedagogia de Paulo Freire que selecionamos com mais significativa. No entanto, este diálogo, cotidianamente revela outras aproximações como: o aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, a estética, a ética, entre outras.

Como vimos neste capítulo o conceito de AC se aproxima, em uma relação com os Estudos Culturais. Também vimos que nas experiências iniciais de origem dos Estudos Culturais, existiam aproximações importantes, entre elas a relação com alfabetização de jovens e adultos. Logo, entendemos que a AC, de forma ousada, pode

⁶⁷ ONFRAY, Michel. *A política do rebelde: tratado de resistência e insubmissão*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001, p.63

⁶⁸ SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995, p.26.

⁶⁹ HAUG, Wolfgang Fritz. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997, p.16.

resgatar alguns dos projetos originais dos Estudos Culturais, de certa forma esquecidos, abandonados ou hoje menos valorizados. Como também pode contribuir para novos olhares para os conceitos educacionais que regem a alfabetização de jovens e adultos.

Também vimos que a abordagem conceitual da AC tem muitas aproximações com a pedagogia de Paulo Freire. A seguir apresentaremos as experiências de alfabetização de jovens e adultos com a AC.

Capítulo VI – AS EXPERIÊNCIAS NA VILA DO JOÃO/MARÉ COM A ANIMAÇÃO CULTURAL

A polêmica sobre as metodologias de alfabetização provoca inúmeros debates nos fóruns de EJA, principalmente no que diz respeito aos confrontos entre métodos. O PAJA acredita que no cotidiano de sala de aula as metodologias de alfabetização são desconstruídas, reconstruídas, adaptadas pelo educador, isso porque o programa respeita a autonomia do educador no trabalho pedagógico, desde que o educador respeite as diretrizes ideológicas do programa. Esse estudo é fruto desta autonomia metodológica. Neste capítulo descreveremos o relato das experiências que possibilitaram o diálogo entre a pedagogia de Paulo Freire e a *animação cultural* (AC).

Como vimos anteriormente, a linha conceitual da AC se aproxima ideologicamente da pedagogia de Paulo Freire. Essa aproximação permitiu que elaborássemos o plano pedagógico para alfabetização de jovens e adultos na Vila do João (bairro Maré). Por isso defendemos que a AC pode atualizar o pensamento de Freire, como uma nova tecnologia educacional, pautada na mediação.

Essa experiência foi fundamental para o aprimoramento de atuação o programa cultural no PAJA, como também para a formação dos educadores. Através da formação continuada, houve importantes trocas de experiências, que proporcionaram diferentes possibilidades.

A seguir descreveremos o plano metodológico do PAJA e suas possibilidades. Posteriormente, apresentaremos as experiências na Vila do João/Maré.

5.1 – Plano metodológico do PAJA

Como vimos anteriormente, ainda que os educadores seguem os fundamentos ideológicos do programa durante sua atuação criam novas estratégias, em busca de maior eficiência na alfabetização. Essas são geradas no diálogo dos conhecimentos trazidos pelo educador, pelos métodos e ideologias defendidos pelo programa e pelas necessidades de cada turma. Isso representa para o PAJA uma troca de saberes importantíssima, o que o diferencia e o potencializa, na perspectiva da construção do conhecimento, em relação a outros programas de alfabetização.

O PAJA opta primordialmente pelo trabalho com os métodos analíticos/globais. Os métodos analíticos ou globais podem ser divididos em: a) *palavração*, quando o ponto de partida é a palavra. A preocupação reside em que os vocábulos trabalhados englobem os sons da língua e as dificuldades sejam sistematizadas gradativamente; b) *sentenciação*, parte-se da frase para depois dividi-la em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples, as sílabas; c) *textos globais*, contos, música, possibilitam a compreensão mais ampla do que está sendo lido a medida em que apresenta começo meio e fim, pois as frases têm ligação entre si.

Devido à heterogeneidade dos educandos em relação aos níveis do conhecimento da leitura e escrita, em determinado momento há necessidade de

combinação entre os dois métodos, o que denominam de analítico-sintético, ou seja, partindo de unidades amplas, contextualizado e analisando como um todo para as partes sem, contudo, deixar de trabalhar a relação entre letras e sons.

Também há possibilidade de trabalho com o método sintético, que é dividido em: a) *alfabético*, consiste na aprendizagem das letras isoladamente, ligando as consoantes às vogais, formando sílabas. Reúne as sílabas para formar as palavras e chegar no texto; b) *fonético ou fônico*, o ponto de partida é o som da letra, une-se o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada; c) *silábico*, parte-se das sílabas para formar as palavras. Esse método tem como base a associação de estímulos visuais e auditivos, utilizando a memorização como recursos didáticos. O objetivo maior é que o educando estabeleça a relação entre letra e som.

5.2 – Relato de experiências: alfabetização partindo da palavra

Como vimos anteriormente, à alfabetização partindo da palavra foi bastante conhecida na EJA, a partir da experiência de Paulo Freire. O método da palavração propõe que o processo de alfabetização parta de palavra codificadas e decodificadas pelo educador. No caso da proposta de Paulo Freire é importante que o educador tenha clareza de que as palavras não são escolhidas aleatoriamente, mas que obedecem a três critérios de escolha: a) a densidade pragmática do sentido da palavra; b) a riqueza fonética; c) as dificuldades fonéticas da língua. As palavras escolhidas serão desmembradas em sílabas, as quais recombinações entre si, formando novos vocábulos.

Uma das primeiras palavras trabalhadas pelo programa no ano de sua implementação foi a palavra VIDA, pois atendia aos três critérios e possibilita a livre expressão dos alfabetizadores. O educador, para estimular a discussão deve trabalhar com diferentes materiais relacionados à palavra: fotografia, revista, desenho, filme,

música e outros. Além disso, é necessário também que desenvolva o *plano de discussão*⁷⁰ que vai nortear o ciclo de debate.

Nas experiências com a turma da Vila do João/Maré privilegiamos a alfabetização partindo da palavra. Contudo, após se esgotar as possibilidades de decodificação da palavra VIDA, houve necessidade de buscar novas palavras geradoras para o desenvolvimento do curso.

As palavras que surgiram no ciclo de debates a partir da VIDA não foram adequadas, no sentido da densidade pragmática, isso porque o debate estava desorganizado e sem questionamentos. Assim, considerando as bases conceituais da AC, elaboramos diversos eventos que enriqueceram os ciclos de debates, a partir de palavras vividas coletivamente pelo grupo. Essas vivências foram ricas em descobertas, por isso estavam mais adequadas para serem codificadas e decodificadas.

Contudo, como vimos no exemplo do cinema relatado anteriormente, no capítulo dois, essa palavra não pode ficar presa à seqüenciação do método silábico, pois nem todos os critérios de escolhas previstos estão presentes nas palavras abordadas pelos educandos.

Após erros e certos nas estratégias de selecionar as palavras geradoras, podemos relatar algumas das experiências e seus desdobramentos, que foram baseados conceitualmente pela AC, que tornaram a palavra geradora adequada para o processo de leitura e escrita do mundo.

a) Primeira experiência: *oficina de bonecas bantô*

O bairro da Maré não é muito diferente dos outros bairros do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo é completamente diferente. A comunidade da Vila do João é formada por

⁷⁰ O plano de discussão é a estratégia que o educador deve desenvolver para que os assuntos sejam abordados. Por exemplo, em torno da palavra VIDA poderia ser debatida as seguintes questões: a vida como um milagre da natureza, distinção entre seres vivos e não vivos; vida de pobre e vida de rico; vida de homem e vida de mulher; vida nas áreas rurais e nas urbanas; vida ou sobrevivência; entre outras.

pessoas removidas de áreas de risco na cidade e imigrantes nordestinos. As ruas têm asfalto, esgoto, posto de saúde e escola. Algumas ONGs atuam na comunidade em diferentes âmbitos (educação, profissionalização, prestação de serviços). Não há cinemas, bibliotecas, teatros, centros culturais e/ou associações desportivas. Ou seja, a comunidade não tem equipamentos culturais disponíveis nas proximidades de suas residências. Outras características que nos chamaram atenção foi a ausência de identificação das ruas, de sinalização (apesar de ter um grande fluxo de carros), de iluminação pública e de possibilidades de lazer.

O PAJA atuou na Vila do João em parceria com a Ação Comunitária do Brasil. Eu era educadora desta turma, que iniciou com 3 educandos. Progressivamente o número de pessoas foi aumentando, no final do primeiro ano haviam freqüentado as aulas 42 pessoas.

Como abordei anteriormente, no capítulo dois, minha formação é graduação em Educação Física, o que me trazia grandes inseguranças nos planejamentos das atividades pedagógicas, principalmente referentes à técnica de leitura e escrita. Após a formação inicial, concluí que poderia planejar ações que potencializassem as vivências culturais, as trocas culturais e diferentes linguagens.

Para iniciar a intervenção, o planejamento das atividades foi transformado em função das características dos educandos. Para adaptar o planejamento, realizamos diagnóstico do letramento de cada indivíduo. Neste diagnóstico observamos características culturais bastante significativas como: a) nenhum aluno tinha a experiência de freqüentar cinema, teatro, museu e/ou espaços públicos de lazer; b) 70% dos alunos eram oriundos do nordeste, que vieram para o Rio de Janeiro buscando melhores condições de vida; entre outros; c) os motivos que levavam o educando a

procurar o Programa estavam relacionados à busca de instrução para ajudar os filhos, para conseguir um trabalho e para melhorar sua relação com o mundo.

Após o diagnóstico, para estimular a participação dos educandos, a proposta pedagógica foi modificada com parâmetros da AC, devido ao contato no grupo de pesquisa ANIMA: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais, principalmente no que diz respeito ao ideário de revolução cultural. No grupo, quando falamos de revolução não estamos nos referindo simplesmente a uma palavra de ordem ou um discurso superficial e idealista, mas na implementação de uma idéia de revolução relacionada à quebra da monotonia e à construção de uma idéia radical de liberdade de escolha.

O Planejamento previa ações que possibilitassem experimentar diferentes linguagens (cinema, poesia, música, obras de arte e outras) para a aquisição de técnicas de leitura/escrita/compreensão. Essa perspectiva gerou os ciclos de debates sobre assuntos vividos pelo grupo. Essa estratégia não foi fácil de ser implantada, pois a cultura escolar esta presente nas subjetividades dos alunos (mesmo os que nunca freqüentaram a escola). Apresentar proposta pedagógica que descaracterize as estratégias tradicionais de ensino foi um desafio construído para/pelo os educandos na medida que interviam e experimentavam as atividades.

Contudo, esta participação foi construída ao longo do ano, pois percebemos que não basta dizer às pessoas que podem/devem participar; devemos criar ações que viabilizassem a participação. Essas ações foram desvendadas nas tentativas pedagógicas. A seguir veremos como se deu a ação.

Com objetivo de trocar saberes entre o conhecimento da universidade e o conhecimento dos educandos, planejei trabalhar com o corpo disponível para trocas. Por isso, na primeira semana de aula, as atividades tinham caráter dinâmico e de

interatividade corporal, com a intenção de aproximar as pessoas e potencializar as relações interpessoais. Essas atividades corporais foram positivas no primeiro dia, porém, pelo fato de existir muitas mulheres religiosas, as atividades sofriam muitas críticas nos ciclos de debates, sob o argumento que estavam naquele espaço para aprenderem a ler e escrever, que a interação com o outro acontecia fora da sala de aula nas vivências cotidianas e que a religião não permitia tal interação. Mesmo sem concordar, respeitei o argumento e principalmente refleti sobre quem precisava de interação: qual interação estava considerando?

Nesse período a idéia da interação estava muito viva, na busca de questões comuns, que poderiam ser trabalhadas no processo de alfabetização. Contudo, a pressão dos alunos na aprendizagem da técnica de leitura e escrita potencializou ainda mais o trabalho com o método Paulo Freire.

Após trabalhar com a palavra VIDA, durante a tempestade de idéias⁷¹ surgiu o debate sobre vida e trabalho e a questão da moradia, onde identificamos que muitos educandos não possuíam casa própria, notadamente estudantes negros. Selecionei a palavra geradora TIJOLO. A codificação e decodificação da palavra foi um desastre, principalmente porque, por característica, a turma era formada por mulheres que realizavam serviços domésticos. Ou seja, poucas referências ao sentido político que poderia envolver a palavra tijolo.

Abandonei a palavra tijolo e parti para as questões do negro e a correlação com os espaços populares. Para desenvolver esse tema organizamos a *oficina de Bonecas de Bantô*.

Na aula seguinte, iniciamos com o conto “O baú das histórias”, uma lenda africana. Escolhi este conto com intuito de conhecer outras culturas. O debate que

⁷¹ Tempestade de idéias é uma estratégia utilizada nos ciclos de debate, onde escrevemos no quadro as palavras que representavam as idéias dos debatedores.

precedeu a história foi dinâmico e intenso. Dando continuidade ao tema, em parceria com a oficina de artesanato que acontecia na ONG parceira, iniciamos a *oficina de Bonecas de Bantô*. Escolhemos esta oficina por estimular a criatividade.

Iniciamos a oficina conversando sobre as características que cada educando imaginava atribuir a sua boneca. Enquanto escolhíamos o material, cortávamos os moldes e costurávamos. Alguns alunos optaram por fazer a boneca branca; outro aluno não fez a boneca, pois, segundo ele, “homem não costura”. Na semana seguinte, o tema de debate foi: por que homem que é homem não costura?

Ainda na *oficina de bonecas bantô*, chegamos no momento em que os educandos deveriam pensar nas características culturais que personificariam cada boneca. Durante a confecção organizamos os conteúdos da matemática e a produção dos textos. A matemática foi desenvolvida no tratamento dos registros de dados utilizados na construção de cada molde de boneca. Com isso exercitamos grandezas e medidas, operações com números naturais (soma e subtração), espaço e forma, cálculo mental, escrito, exato e aproximado, articulando com a prática da leitura e da escrita. Montamos individualmente uma ficha de cadastro de cada boneca, seguido da produção em duplas de texto e, posteriormente, a produção de textos coletivos em grupos de quatro

A ficha de cadastro deveria ter características do personagem representado pela boneca: nome, data de nascimento, filiação, endereço, número da casa, telefone, CEP, naturalidade, CPF, RG, nacionalidade e escolaridade. Para a produção do texto coletivo tivemos como base os dados da ficha de cadastro individual⁷², onde continham as características físicas, pessoais e familiares de cada boneca. A seguir produzimos outro texto coletivo; seguindo os seguintes critérios: articulação de todos os personagens em

⁷² Ao educando que ainda não registrava na ficha de cadastro, descrevia oralmente.

uma única história; os personagens deveriam manter as características originais e se relacionar entre si.

Com os textos prontos partimos para a prática da leitura em concomitância com tópicos de matemática tais como: coleta e organização de informações, leitura e interpretação de gráficos de barra, sistema monetário e de medida de tempo. Encerramos a Oficina com um ciclo de debates, com temas abordando sexualidade, gênero, raça e cultura.

A oficina teve destaque entre as demais atividades, por tratar de campo vivencial e simbólico, onde culturas e disciplinas diferentes se relacionam e dialogam. Esta produção artesanal e artística popular caracterizou-se por expressar primordialmente como os educandos se vêem, como vêem aos outros, sua família e sua comunidade. Interpreta diferentes vivências do cotidiano, entre outros rituais sociais que atribuem à mulher e ao homem sua posição neste espaço social.

Os textos apresentam características das escritoras, que de certa forma estão estampadas nas bonecas. Cada boneca testemunha um momento especial revelando o potencial de criação dos educandos e suas experiências de vida. Ao colocar o personagem nas histórias, os autores se posicionaram na condição de bonecas e falaram como se fossem as próprias, recriando uma cena do cotidiano ou do imaginário.

Nas linguagens apresentadas na oficina, o tema gerador proporcionou condição para abordarmos características sociais reflexivas, que aproximavam as pessoas em um assunto comum. A oficina possibilitou ainda o estímulo à solidariedade e o contato com diferentes culturas.

Organizar essa oficina que inicialmente poderia seguir o passo a passo do método silábico de Paulo Freire, e devido às possibilidades de vivências, seguiu o pensamento da ação cultural do autor; foi assumir que não existe método para ser

seguido passo a passo; que não é preciso começar do mais fácil para se chegar ao mais difícil (querendo encontrar receitas); que é preciso relacionar o texto ouvido com o escrito; que palavras frases e textos devem aparecer de forma significativa dentro de uma situação vivida pelo aluno; e principalmente foi assumir uma concepção de educação que contribuiu para a formação um ser sensível, com uma consciência crítica sobre sua posição no mundo.

Essa oficina foi organizada com a contribuição de diversos educandos do programa que, a partir de relato das experiências, sugeriam novas possibilidades de atividade aplicadas por eles com suas turmas, também, sob orientação das professoras formadoras que acompanharam o processo e posteriormente organizaram em trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos.

Segundo o relato dos alunos a oficina foi muito boa. Segundo minha avaliação a oficina foi excelente, possibilitou a emergência de diversas palavras geradoras para as próximas aulas, aproximou as pessoas em um assunto comum, estimulou a solidariedade, proporcionou o contato com diferentes culturas, exercitou a musculatura de movimentos finos, permitiu maior percepção ao ser humano e suas características físicas e principalmente permitiu a fantasia e a sensibilidade de cada um. Mesmo que as bonecas não tenham apresentado tantas características da cultura Africana (propostas no início da oficina), elas essencialmente possuíam as características da cultura daquela comunidade.

A oficina foi coerente com a proposta de Paulo Freire de organização da prática pedagógica por meio do *tema gerador*, enfatizando a ação cultural, tomando por base a vida e linguagem dos alunos, rompendo com conteúdos e planejamentos fechados de difícil leitura. Os pré-supostos da AC proporcionaram a modificação do método Paulo Freire, sem a perda da dimensão política da proposta freiriana. Por isso, entendemos que

a AC pode atualizar a pedagogia de Paulo Freire, que foi idealizada em um tempo e espaço diferentes do nosso, carecendo novas leituras, que continua atual em tempos de exclusão.

Após essa atividade os educando ficaram mais abertos às propostas diferentes das que chamamos anteriormente de “quadro-giz”. Como também, as propostas pedagógicas ficavam cada vez mais ricas em conteúdos de interesse mútuo.

b) Segunda experiência: *as oficinas com filmes*

Durante o ano de 2004 realizamos quatro *oficinas com filmes*. Para essas atividades utilizamos os filmes: *Narradores de Javé*⁷³, *Fala TU*⁷⁴, *Fuga das galinhas*⁷⁵ e *Olímpia*⁷⁶, que foram apresentados em diferentes espaços. O critério de seleção dos filmes foi: a) coerência com os temas geradores oriundos dos ciclos de debates; b) gratuidade no acesso; c) indicação dos educandos; e) os diálogos em língua portuguesa; f) afinidade com o arcabouço cultural educador⁷⁷.

As *oficinas com filmes* foram muito ricas em diferentes aspectos: na constituição de *redes sociopedagógicas*, na seleção de temas geradores, na ampliação das possibilidades de lazer, na emancipação dos educandos quanto às escolhas culturais.

⁷³ Esse filme foi o primeiro apresentado a turma. Citado também no capítulo III, no exemplo da utilização do método Paulo Freire e os equívocos na interpretação da sequencição.

⁷⁴ Ficha Técnica: *Título Original*: Fala Tu; *Gênero*: Documentário; *Tempo de Duração*: 74 minutos; *Ano de Lançamento (Brasil)*: 2004; *Direção*: Guilherme Coelho; *Roteiro*: Nathaniel Leclery; *Produção*: Nathaniel Leclery e Érika Safira; *Fotografia*: Alberto Bellezia Neto; *Edição*: Márcia Watzl. Informações pesquisadas na Internet: <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br>, dia 28 de fevereiro de 2007.

⁷⁵ Ficha Técnica: *Título Original*: Chicken Run; *Gênero*: Animação; *Tempo de Duração*: 84 minutos; *Ano de Lançamento (EUA)*: 2000; *Direção*: Peter Lord e Nick Park; *Roteiro*: Karey Kirkpatrick, Peter Lord e Nick Park. Informações na Internet: <http://www.chickenrun.co.uk>, pesquisado em 28 de fevereiro de 2007.

⁷⁶ A cineasta e fotógrafa alemã Leni Riefenstahl, era uma artista multifacetada de grande talento. Riefenstahl foi bailarina, atriz, produtora e fotógrafa. Durante o III Reich, tornou-se a cineasta oficial do regime nazista, realizando obras que marcaram a história do cinema como “Olímpia” (1936). Maiores informações em <http://www.leni-riefenstahl.de>, pesquisada em 28 de fevereiro de 2007.

⁷⁷ Se o educador não tiver afinidade com o filme, ele reduzirá sua possibilidade de desdobramento. É indicado que o educador assista o filme anteriormente e tenha conhecimento de sua ficha técnica. Esse movimento contribui para a AC do educador.

A constituição de *redes sociopedagógicas* é importantíssima para o programa, pois proporciona parcerias entre projetos com interesses comuns. O primeiro elo desta rede foi à associação do PAJA com a Ação Comunitária do Brasil, que proporcionou a existência da turma da Vila do João/Maré.

O segundo elo foi com o projeto “Cinema em Movimento”, pelo Grupo Estação. Esse projeto tem a proposta de apresentar filmes que ainda estão em cartaz nos cinema para as pessoas que não tem a prática de frequentar esse espaço em seu cotidiano. O filme desta parceria foi o “Fala Tu”, o segundo filme apresentado à turma. Apesar do filme ser projetado em um espaço improvisado, estava uma sessão de cinema bem caracterizada com escurinho e pipoca.

A proposta da atividade consistiu em assistir ao filme e posteriormente, como “atividade para casa”, deveriam refletir sobre as temáticas principais do filme. Para estimular essa reflexão, os alunos deveriam responder verbalmente a três perguntas: quais os personagens do filme? quais os ambientes vistos no filme? e qual a ocupação dos personagens? Ao produzir este pequeno questionário, procuramos alcançar os pontos básicos de interpretação do filme, estimulando os olhares na identificação dos personagens, dos diversos ambientes ao qual o documentário se desenvolve e a função de cada personagem.

No dia seguinte, a partir da reflexão e das respostas do questionário, montamos o ciclo de debates e a tempestade de idéias. Posteriormente selecionamos as palavras geradoras, codificamos e decodificamos. Utilizamos a sentença “fala tu”, trabalhamos as famílias silábicas e a formação de outras palavras.

Outro elo de nossa *rede sociopedagógica* foi à parceria com o projeto Baú Literário, promovido pelo SESC⁷⁸ (unidade Ramos). Este projeto propõe a abordagem

⁷⁸ Serviço Social do Comercio

de temas sociais e políticos, através de literatura e filme. Para iniciar, escolhemos o tema a “luta dos trabalhadores”. Para desenvolvê-lo utilizamos literatura de cordel e o filme “A Fuga das Galinhas”. A escolha deste filme ocorreu por indicação dos educandos na apresentação da proposta. Identificamos que o filme continha riqueza de temas transversais para o desenvolvimento do tema central “a lutas dos trabalhadores”. A maior insegurança era o fato de ser um filme de animação, que poderia ser interpretado como infantilização da atividade.

Esse foi o filme de maior sucesso do ano, que gerou as mais ricas atividades pedagógicas⁷⁹, que ultrapassou nossas expectativas, que prendeu a atenção dos alunos e que desencadeou um bom debate no dia seguinte.

Essa oficina proporcionou que os educandos conhecessem o espaço do SESC, que apesar de ser próximo à comunidade, era desconhecido por todo grupo. O espaço do SESC Ramos oferece muitas atividades gratuitas, a partir deste conhecimento, os educandos passaram a freqüentar a instituição e divulgá-la para a comunidade.

Solidificando nossa *rede sociopedagógica* está a ligação com o grupo de pesquisa ANIMA. Essa ligação se dá tanto na reflexão conceitual em relação à animação cultural, quanto na participação nos eventos promovidos pelo grupo. Um desses eventos foi a exibição do quarto filme apresentado à turma: “Olímpia”, de Leni Riefenstahl, na ocasião do “II ciclo de cinema e esporte”⁸⁰. Este evento foi no auditório do SESC Flamengo, um espaço muito parecido com uma sala de cinema, que estimulou muito o grupo.

O objetivo da apresentação desse filme foi a constante presença, nos ciclos de debates, de assuntos referente aos jogos olímpicos de 2004, que aconteceu em Atenas.

⁷⁹ Principalmente textos a partir de recorte e colagem.

⁸⁰ O “II Ciclo de Cinema e Esporte: Jogos olímpicos e arte” aconteceu no SESC Flamengo, com a exibição do filme “Olympia”, Leni Riefenstahl. Este evento foi promovido pelo grupo de pesquisa ANIMA: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais, que na época se chamava grupo de pesquisa Lazer e Minorias sociais. Maiores informações em <http://www.lazer.eefd.ufrr.br>.

Isso porque os jogos foram parte de grande espaço na programação das emissoras de televisão abertas. Nesse período, os ciclos de debates eram freqüentemente tangenciados pelos educandos, para os assuntos referentes aos jogos. Assim, aproveitando o evento promovido pelo grupo de pesquisa assistimos “Olímpia”.

O ciclo de debates que sucedeu o evento foi marcado pelos relatos de pessoas que nunca haviam freqüentado um espaço na zona sul da cidade. Também pelos assuntos abordados que pouco tinham a ver com esporte, mas com a situação política ao qual a história havia acontecido. Nesse debate, a comparação, por parte dos educandos, do nazismo com as algumas experiências violentas vividas na comunidade foi muito forte.

Como vimos, os filmes foram apresentados em diferentes espaços, o que ampliou as vivências e as possibilidades de lazer, isso porque após conhecer o espaço os educando começaram a freqüentá-los.

A seleção de novos temas geradores acontecia durante os ciclos de debates mediados a partir das respostas das tarefas. Essas tarefas foram diferentes em cada filme, eram elaboradas na perspectiva de melhor interpretação do assunto apresentado naquela linguagem fílmica. As tarefas eram passadas no final de cada projeção e deveriam ser cumpridas verbalmente, com intuito de enriquecer os ciclos de debates.

No debate subsequente às projeções de filmes, os alunos que freqüentaram o evento deveriam relatar para os que não puderam ir e todos deveriam responder a tarefa. No filme “Narradores de Javé” a tarefa foi: a) Conte a sua história (naturalidade, árvore genealógica, os motivos de morar naquela comunidade, outros assuntos); b) Diga como você imagina sua história daqui a 20 anos. No filme “Fala Tu” a tarefa foi: a) Relatar qual sua função no mundo; b) Comparar a história dos personagens do filme com as histórias conhecidas na comunidade. No filme “Fuga das galinhas” a tarefa foi: a) O que é organização de trabalhadores?; b) Quem era opressor e quem estava oprimido? Por

que? No filme “Olímpia” a tarefa foi: a) Qual a diferença dos jogos retratados no filme e os conhecidos atualmente?; b) Qual a última vez que você foi ao cinema?

Com essas estratégias os interesses pelas atividades culturais pelos educando se tornavam cada vez mais crescente, o que atraía outras pessoas da comunidade, tanto para se alfabetizar, quanto para estar vivenciando experiências coletivas. Houve eventos em que haviam tantos convidados como educandos, alguns convidados eram alfabetizados e insistiam em participar do grupo pelas possibilidades culturais.

Além das experiências relatadas aqui, realizamos outros eventos com temas e estratégias diferentes, como: visita a espaços públicos⁸¹, percurso de barco pelo litoral, oficina de cestas (com jornal), oficina de culinária, oficina de cerâmica, entre outros.

No fim do ano de 2004, 60% dos educandos foram encaminhados para a rede regular de ensino e deram continuidade nos estudos. 40% ficaram na turma e deram continuidade ao processo de alfabetização cultural. Dos que ficaram na turma, 20% ainda não dominavam a técnica de leitura e escrita e 20% não queriam ingressar na escola. Dos 60% encaminhados para a rede regular de ensino, 30% foi expulso por falta. Ao contactar os educandos expulsos, na tentativa de identificação dos motivos das faltas, o principal motivo da exclusão foi devido a novo emprego, que não permitia que cumprissem o rígido horário escolar.

Em 2005, continuamos com o planejamento, mudando os temas e as linguagens. Contudo, repetindo as estratégias pedagógicas, no que se refere ao fortalecimento das *redes sociopedagógicas*, da busca de temas geradores (palavra geradora), da ampliação das vivências e possibilidades culturais e da apropriação da cidade como espaço de lazer. Nesse sentido, a AC foi importantíssima, pois nos proporcionou possibilidade de mediação; de influência sobre os educandos; de busca de novos significados para as

⁸¹ Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural da Caixa, Centro Cultural Carioca, Centro Cultural da Marinha, Zôo, Cristo Redentor, Pão de Açúcar, entre outros

vivências cotidianas; de potencialização das organizações comunitárias em busca do bem comum; de fortalecimento do cidadão, quando compreende o lugar social ao qual ocupa e questiona sua condição atual; de formação de pessoas críticas.

Considerações finais

Ao longo desta experiência atuamos como um “pessimista revolucionário”. As conquistas foram árduas e demandaram tempo. Sabíamos que estávamos em um jogo desigual, que possui condições frágeis. Sabíamos que nossos desafios cotidianos serviriam para acreditar nos combates contra a ordem estabelecida e que tínhamos uma contribuição efetiva nesse processo, conjugando sonho e ação, poesia e subversão.

Coerente com a AC defendida por Victor Melo (2001):

“ (...) tenho definido a animação cultural como uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica), pautada na idéia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca contribuir para permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais que concedem concretude a nossa existência cotidiana (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem), construída a partir do princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a idéia de contribuir para a formação de indivíduos fortes, para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa” (Melo, 2001, p.8 e 9).

Nessa experiência, a AC foi uma proposta de pedagogia social que não se restringiu a um campo único de intervenção, pois foi compreendida em diversas áreas de conhecimento. Aliás, Henry Giroux (2003), como abordamos anteriormente, chama a atenção para a necessidade de promover encontros freqüentes entre educadores e os estudiosos da cultura, pois, para ele, o trabalho de ambos tem uma série de pontos em comum e uma colaboração mais efetiva para pensar uma articulação ampla e radical entre artistas, educadores e todos os tipos de trabalhadores culturais, à busca de construção de modelos alternativos de política e de intervenção cultural. Nesse ponto de vista se fez necessário tornar o pedagógico uma característica definidora da cultura, ou

seja, definimos a luta no âmbito da educação e da cultura como possibilidade concreta de ação política.

Também queremos ressaltar que adotar uma postura pedagógica não significa “didatismo”, não queremos considerar a pedagogia em sua versão conservadora. Mas acreditamos em uma pedagogia (não-escolar) que permita e estimule ao indivíduo se posicionar mais criticamente e mais ativamente perante aos diferentes arranjos sociais. Neste sentido consideramos a Animação Cultural como uma proposta de “alfabetização cultural”, nas suas potencialidades e limites.

Acreditamos que, na contemporaneidade, a produção cultural se torna ainda mais estratégica para a manutenção do sistema. O grande poder da cultura, como disciplinadora e reguladora, embora também sejam observadas iniciativas de resistência e subversão, nos faz entender que a vida cotidiana não é mais balizada tão diretamente pelas antigas demonstrações de força dos meios de produção, algo típico nas origens da sociedade capitalista. Principalmente em se tratando de espaços populares onde as possibilidades de trabalho são reduzidas em relação a outros espaços da cidade, que causa grande angústia para os moradores.

O poder da cultura compõe um quadro de forte influência, mediada pela sua capacidade de penetração nos lares e nas experiências sociais de todos nós. A política da cultura deixa de ser secundária, a olhos vistos ocupando papel central nas tensões que permeiam a manutenção da ordem social. Isso tem relação direta em nossa intervenção com AC, pois trata-se de compreender que nossa atuação se dará em uma sociedade na qual um conjunto de imagens invade nosso cotidiano.

Tendo em vista tal quadro, mais do que um parâmetro para a AC, perseguimos uma inspiração para conduzir nossas ações cotidianas de intervenção. Trabalhamos com a proposta de Melo (2002) quando pensou em um “espírito surrealista” para a Animação

Cultural, não no sentido de reproduzir completamente o ideário do surrealismo, mas como um movimento de revolta do espírito e uma tentativa eminentemente subversiva de reencantamento do mundo.

Neste caso, reproduzido em uma proposta pedagógica inovadora para a EJA, que estivesse longe da perspectiva dos métodos tradicionais de aquisição de leitura e escrita e próxima da educação das sensibilidades. Assim o planejamento das atividades da primeira turma do PAJA que experimentou a AC como proposta pedagógica foi construído no decorrer do curso com o envolvimento de todo o grupo. Essa experiência foi piloto para uma proposta mais abrangente no Programa.

Ao longo da intervenção percebemos que há uma preocupação exacerbada com a questão do “desenvolvimento de novos valores” (com a construção de uma nova ética, algo muitas vezes eivado de uma forte carga moralista) e uma sutil desconsideração com a questão da educação de novos olhares, novas sensações, novas sensibilidades. Não pretendemos renegar a questão do conteúdo, mas ressaltamos que a questão da forma é tão importante quanto, e que pela forma também chegamos ao conteúdo. E que a forma é em si um conteúdo.

Creemos que na EJA temos que estar mais atentos para a questão da educação política em nossas propostas de intervenção. Neste âmbito a AC é fundamental no processo de intervenção, pensando iniciativas de *alfabetização cultural* em várias vias. Não é só para a leitura/escrita, que somos educados cotidianamente, como também para os sons, olhares, paladares, percepção no/do mundo, sensações em geral. Potencializar e ampliar tais dimensões humanas é compromisso dos educadores comprometidos com uma nova ordem social, mais justa e menos desigual.

Utilizar a pedagogia de Freire dialogando com a AC não é tarefa fácil, pois recebemos inúmeras críticas no processo. Contudo, assim como Freire, não ficamos

alheios às críticas e visões de nós mesmos. Pelo contrário, as utilizamos em permanente diálogo, insistindo em um ponto fundamental para desenvolvimento das propostas pedagógicas: a contextualização histórica, política e social do ato educacional.

Para alguns autores, Freire continua sendo qualificado de humanista ingênuo, idealista e reformista. Contudo, se considerarmos o contexto e o momento histórico do qual é produto, não podemos deixar de perceber a adequação de sua ideologia nos tempos atuais. Em nossa pesquisa, de maneira reiterada e até repetitiva, Freire é freqüentemente criticando pela ingenuidade, subjetividade, ambigüidade e falta de clareza político-ideológica de seus primeiros trabalhos, e reconhecendo sua responsabilidade na “cooptação” de que foi objeto por parte da direita.

Para além de sua própria autocrítica e evolução, Freire reclamava de não se reconhecer em diversas “leituras” generalizadas que se fizeram de algumas das suas colocações básicas por exemplo o método.

Nos últimos anos, em seus trabalhos, Paulo Freire insistiu na análise das conseqüências da globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura, bem como do novo modelo político conservador chamado de “neoliberalismo”.

Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Reafirmá-la constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e o capitalismo que triunfou. O que foi derrotado foi uma certa moldura do socialismo: a moldura autoritária. E isso representa um grande avanço.

Os neoliberais e neoconservadores sustentam que a luta de classes acabou, que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso

apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações. Não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe.

Os educadores populares diziam, há algumas décadas, que uma educação não autoritária deveria respeitar o educando. Hoje temos mais clareza desse princípio numa época em que as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc. Também diziam que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.

Para responder a nossa indagação inicial sobre o que Paulo Freire estaria pensando atualmente, poderíamos supor em uma “pedagogia do diferente”. Nessas considerações finais, partindo da “pedagogia da pergunta” defendida por Freire, podemos indagar quais são os espaços reais de luta para o reconhecimento dos diferentes e das diferenças? Isto é, os espaços que contribuirão para o processo da organização política do oprimido. Será que paradoxalmente esses espaços contribuirão para o processo de legitimação do Estado capitalista através de um sistema educacional que coloca a EJA em condição marginal?

Considerando a forte ênfase sugerida pela pedagogia freiriana, que agora chamamos de “pedagogia do diferente”, acreditamos que essa pedagogia deve seguir no processo de formação de consciência crítica. Contudo, o que vivenciamos é uma educação que parte da perspectiva das classes hegemônicas. O trabalho de Freire, ao contrário, nos mostrou outra perspectiva: a necessidade de redefinir a educação partindo da perspectiva das classes subordinadas.

Para que a pedagogia do diferente seja possível em tempos atuais é necessário que: a) Seja crucial estudar o processo educacional partindo de dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica, reprodução de relações sociais de produção e usando a lente das classes subordinadas, educação como forma de construir uma nova hegemonia; b) A educação seja importante para reconstruir a cultura do diferente, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento, compreendido como um instrumento de luta da contra-hegemonia; c) Os programas designem práticas educacionais autônomas inseridas grandes metrópoles, que pode ajudar a ampliar a organização comunitária e o acesso a bens culturais.

Atualmente podemos nos perguntar se essa perspectiva pedagógica é possível? Acreditamos que o sistema educacional, abordado anteriormente, deverá ser avaliado na possibilidade de descoberta de novas metodologias educacionais e adequação ideológica, contextualizada nos tempo atuais. Isso inclui ligar práticas educacionais com uma ideologia revolucionária, onde redefinimos a importância, a extensão e significados de luta política dentro do sistema educacional e dentro da burocracia capitalista do Estado.

Podemos concluir que é possível, na pedagogia da atualidade, ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire. O desenvolvimento do pensamento de Freire continua refletido no novo horizonte intelectual na América Latina.