

ALFABETIZAÇÃO E POLITIZAÇÃO: AS CONTRADIÇÕES NO ATO DE EDUCAR

PAULO SÉRGIO GOMES SOARES (UFSCAR/UEMS/FUNDECT).

Resumo

Para muitos educadores, a EJA é uma modalidade de ensino necessária para incluir no mundo grafocêntrico as pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada, pressupondo que somente o domínio do código linguístico, naturalmente, promove a inclusão em diferentes esferas sociais. Se este pressuposto for correto se torna necessário debater as seguintes questões: em que sentido uma pessoa pode ser considerada incluída socialmente apenas sabendo ler e escrever? A EJA somente alfabetiza ou, também, prepara para a vida pública (politiza), favorecendo a superação do senso comum? Para a concepção crítica da alfabetização de adultos, politizar significa ensinar a ler o mundo antes de ler as palavras e escrevê-las (FREIRE, 1987). O objetivo desta comunicação é apresentar a concepção freireana de alfabetização, buscando contextualizá-la frente às contradições no ato de educar investigadas nas escolas municipais de Dourados/MS que ofertam EJA e seguem o “método Paulo Freire”. Pelo método freireano a qualidade política do ensino e o engajamento do educador são essenciais para fomentar a participação na vida pública e possíveis transformações na estrutura social, embora se verifique pelos resultados (parciais) da pesquisa que está havendo uma nítida separação entre alfabetização e politização. Parte-se do pressuposto de que somente a apreensão dos signos linguísticos pode resultar em posturas alheias e conformistas à realidade social vigente e aceitação passiva dos valores dominantes (liberais) que massificam e, gradualmente, eliminam os valores comunitários (populares). No domínio dos valores, o conflito se estabelece entre duas concepções éticas e políticas que permeiam a prática educativa e interfere no compromisso político do educador: o liberalismo e o comunitarismo. O modelo formal de educação adere aos valores liberais e o modelo não formal (a EJA, por exemplo) se identifica com o comunitarismo, cujos valores reforçam os traços culturais e os laços comunitários.

Palavras-chave:

Paulo Freire, Comunitarismo, Liberalismo.

O comunitarismo freireano

A História da Educação brasileira, na primeira metade do século XX, mostra que o acesso à educação era limitado; havia projetos pensados pela e para a elite republicana diferenciados daqueles pensados para os negros, indígenas, brancos pobres e mestiços, - a chamada educação popular. A educação da elite estava voltada para reproduzir os seus valores e formar a futura geração dominante, enquanto a educação popular procurava corrigir os defeitos de disciplina social, possuindo uma função meramente disciplinadora sob o pretexto de com ela se criar uma identidade nacional pautada numa espécie de homogeneização da cultura. O ensino primário tinha também um caráter higiênico, cujo fim era eliminar a chaga do analfabetismo, a sujeira, a anarquia e a incultura.

A Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, no Rio de Janeiro, reunia, além de especialistas na área da educação que almejavam a universalização do ensino primário, muitos profissionais de áreas distintas com interesses voltados para o controle social.

Em agências estatais, em associações profissionais, proliferam reformadores sociais que, com o concurso de suas técnicas, põem a funcionar tais dispositivos. Médicos, higienistas, engenheiros sanitaristas e educadores nelas formulam e acionam saberes, propondo-se como colaboradores eficientes na invenção e no aprimoramento de dispositivos de dominação. A ênfase na educação como instrumento de controle. (CARVALHO, 1988: 07).

As reformas educacionais realizadas em vários Estados brasileiros, nos anos de 1920, pelos futuros "pioneiros da educação nova", como ficaram conhecidos Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, poderiam modernizar o ensino brasileiro a partir de uma campanha de renovação educacional (SAVIANI, 2007). Estes educadores conheciam a cultura e os sistemas educativos vigentes nos EUA e na Europa e acreditavam que as influências dos novos métodos de ensino e, seu caráter liberal, seria a base para a reforma. Em 1932, elaboraram um documento, conhecido como "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova"[1], defendendo uma grande reforma de costumes que ajustasse o povo aos valores vigentes e à cultura civilizada (superior). Evidentemente, este documento não apresentava uma vontade consciente de preparar as massas para a vida pública (no sentido político), mas ajustar suas disposições mentais para o mundo do trabalho.

Uma defesa da cultura superior feita por Fernando Azevedo (2005), numa palestra intitulada "O nacionalismo e o universalismo na cultura", por ocasião da fundação do Instituto Rio Branco, no Ministério das Relações Exteriores, diferia a cultura da elite da cultura popular. A primeira é aberta às influências de outras culturas e se apóia nas diferenças individuais, enquanto a segunda é tradicional, anônima e fechada a influências literárias e artísticas. Enfim, a cultura de elite, aristocrática (termo que o autor usa para designá-la) é por natureza universal e, por isso, superior.

Nesse sentido, os ideais liberais expressos no modelo educativo tinham a elite como depositária da cultura superior e mobilizava um aparato ideológico que projetava os valores individualistas como oriundos da competência de cada indivíduo, partindo do pressuposto de que todos os indivíduos são livres e iguais.

Contudo, as várias etapas da "revolução social" não aconteceram no Brasil para justificar o ideal de liberdade e igualdade, conceitos liberais que só tinham um valor formal, já que não tinham sentido concreto na vida de muitas pessoas. A crítica que se faz às reformas educacionais se apóia neste argumento: foram transplantes culturais, idéias estrangeiras, muito distintas e distantes do contexto histórico e social brasileiro.

Diante desta perspectiva, o desafio que Paulo Freire aceitou enfrentar quando liderou o primeiro "círculo de cultura" foi fugir aos cânones liberais e a idéia de controle da elite sobre os destinos do povo, recusando o ideal de universalização da cultura pela educação. Ele percebeu que o conteúdo das lições ensinadas nas cartilhas possuía falsas pretensões de neutralidade, já que era extremamente ideológico e prejudicial para a alfabetização do adulto num contexto em que o país ingressava no processo desenvolvimentista industrial. Vejamos um exemplo que ele nos dá deste material didático:

Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado. Um dia, Pedro foi à escola e se matriculou num curso noturno. A professora de Pedro era muito boa. Pedro agora já sabe ler, por isso, está feliz. Vejam a cara de Pedro. Pedro está sorrindo. Já tem um bom emprego. Todos devem seguir o seu exemplo (FREIRE, 2002: 55).

O sentido ideológico do conteúdo se evidencia pela inculcação de valores dispostos em representações que alienam o indivíduo do contexto circunstancial e existencial, considerando que basta ir à escola, aprender a ler e escrever, para arrumar um "bom emprego" e comprar um passaporte para a felicidade. É "instrumento domesticador", nas palavras de Freire, porque impróprio para alfabetizar e politizar o adulto, servindo senão para iludi-lo com falsas expectativas.

Em texto publicado originalmente em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Freire (2005) afirma que o "imperativo existencial" estava mesmo relacionado com a industrialização e a urbanização, fator que exigia a qualificação de mão-de-obra e a criação de disposições mentais para a participação na vida democrática. No entanto, esperava-se que a escola cumprisse com a "não menos imperiosa necessidade de se formar no homem disposições mentais críticas com que não apenas adira ao desenvolvimento, mas, sobretudo, com que se evite o perigo da sua 'desenraização'" (FREIRE, 2005: 98) e, também, da alienação.

A rachadura na estrutura social provocada pela passagem da condição de sociedade agrária para sociedade industrial (principalmente após a II Guerra Mundial) provocou a "transição" esperada para se concretizar a democracia, a "revolução social" que eliminaria a mentalidade agrária colonial e escravista. Este fator motivou Freire a pensar o Brasil como um projeto de nação, a começar pelo clima de desalienação política e afirmação nacional pela valorização da cultura popular.

Freire estava preocupado com os problemas relacionados às fases anteriores que não permitiram a formação política e cultural do povo brasileiro para a vida urbana e democrática. O povo não respondia à circunstância do momento vivido por lhe faltar um instrumento essencial para a participação na vida pública: a consciência de sua cultura. Milhares de brasileiros, devido ao longo período de colonização e escravidão, tornaram-se apáticos à vida pública e adotaram a cultura do silêncio, acomodando-se ao padrão valorativo do *status* dominante (FREIRE, 1996a), e como que "engolidos" pelo processo de massificação ajustaram sua vontade com a vontade alheia, servindo sem questionar. Tal situação era muito conveniente para a elite.

Assim, a chave para a libertação do povo estava na consciência histórica de sua cultura, que não pode negar o passado, já que a história humana é feita de integração e recuperação de valores. Somente de posse desta consciência, com voz e capacidade de participar "integradamente", com a elite, do destino da sociedade, o povo tiraria do **outro** - do dominante - a responsabilidade exclusiva de ditar os destinos da vida política e cultural da nação.

O comunitarismo de Paulo Freire se contrapõe ao liberalismo pela defesa da cultura do povo. Francisco Weffort afirma, ao prefaciar o livro "Educação como prática da liberdade", de Paulo Freire, que é

necessário assinalar que esta concepção essencialmente democrática de educação pouco tem a ver com o formalismo liberal. As fontes do pensamento de Paulo Freire - e sobretudo sua prática - nos dizem de uma visão totalmente distinta das concepções abstratas do liberalismo (FREIRE, 1996a: 6)

Os conceitos de liberdade e igualdade são pensados formal e abstratamente no interior do liberalismo, enquanto Freire percebe que eles têm de funcionar no mundo concreto e fazer parte da vida das pessoas. Quando ele leu numa cartilha "A Eva viu a uva", imediatamente percebeu que aquele conteúdo só poderia ser ideológico e que tão cedo as crianças e adultos sertanejos não poderiam construir a imagem mental de um cacho de uvas que jamais viram no sertão. Percebeu que

aquela cultura abstrata veiculada no material didático não pertencia ao sertanejo, como sempre soube que as marcas do sertão estão estampadas no rosto, no gosto, no jeito de cada sertanejo, ou seja, estão estampados na sua típica cultura de sertanejo em termos de relações sociais e ambientais que se compartilham na vivência e na convivência. A preocupação com a diversidade da cultura popular brasileira e não com os processos de homogeneização (massificação) caracterizam Paulo Freire como um pensador comunitarista.

Alfabetização e politização

No Brasil, há essa tendência, que Paulo Freire (2002) destacou e condenou já nos anos de 1960, de reduzir a alfabetização ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos, como se estes fossem recipientes vazios carentes de qualquer conteúdo. O contexto de alusão a esta educação remonta à ideologia elitista de cunho liberal nas reformas educacionais dos anos de 1920 e 30, que continuavam a repudiar o analfabetismo como uma doença que precisava ser erradicada ou como erva daninha a ser extirpada. O autor via em tal visão uma compreensão limitada e ingênua do problema, porque não apontava as raízes.

O legado de Paulo Freire reside na concepção crítica da alfabetização, no aprendizado da leitura e da escrita acrescido do contexto social do educando para que evidencie as circunstâncias existenciais historicamente constituídas. Assim, a alfabetização se iniciaria com a leitura da realidade, isto é, antes como um ato político, para depois, de forma integrada ter início o processo da escrita propriamente dito. A idéia é que a leitura produza um comportamento, porque ela é antes leitura do mundo.

Portanto, não basta tão só ensinar a ler palavras, já que apenas a apreensão dos signos lingüísticos pode resultar em posturas conformistas e na aceitação passiva dos valores da elite, considerando a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégios daqueles que detêm o poder econômico e político, além da gradual eliminação da cultura popular.

Atualmente, as críticas que Freire apresentou ao modelo dominante são fundamentais para compreendermos os problemas elementares da EJA, já que esta modalidade é vista como a chave para o enfrentamento de situações de exclusão social e construção da cidadania ativa, no sentido de preparar o indivíduo para a vida pública.

Há ainda duas concepções que merecem um olhar cuidadoso: a primeira observa somente a necessidade da inclusão no mundo grafocêntrico daquelas pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada e, a segunda, reforça a idéia de se pagar uma dívida com os brasileiros que tiveram a educação negada e não ascenderam socialmente devido à ausência de educação.

Silva (1998: 12-13) critica estas versões, afirmando que:

a tese de que, pela leitura, pode-se ascender socialmente, não é apenas enganadora, como, e principalmente, reforça o preconceito político e social contra os seguimentos sociais marginalizados. Trata-se de um processo muito semelhante ao que se faz com relação à defesa da chamada norma culta: depreciam-se as formas de expressão populares, caracterizando-as como erradas ou inadequadas para o uso universal e inculca-se nas pessoas a idéia de que elas poderão ter mais sucesso social se vierem a falar como fala a elite. Em outras palavras, convida-se o sujeito pobre não para que lute para acabar com a pobreza, mas que se esforce para deixar de ser pobre, aderindo a valores e modos de vida diferentes dos seus.

A língua e a leitura tornam-se, assim, instrumentos estratégicos na perpetuação da pobreza.

Então, não significa que a leitura e a escrita podem ser consideradas os meios para se atingir algum fim, já que consistiria numa forma de ilusão e reprodução da pobreza. A educação é um fim em si mesmo e os domínios da língua não podem ser considerados ferramentas que auxiliam no desenvolvimento econômico ou no desenvolvimento social, isto é, não garantem um bom emprego e nem ascensão social. Sem o intuito de negar a importância da apreensão da capacidade destes domínios fundamentais na sociedade moderna, pensamos que eles apenas agregam mais uma habilidade/competência ao educando, como tantas outras adquiridas na vida prática. Saber ler e escrever o quê e para quê? Em que sentido uma pessoa pode se considerar incluída social e politicamente apenas sabendo ler e escrever?

As respostas a tais questões perpassam pela leitura do mundo pelo educando e pelo engajamento social do educador, já que não deve haver separação entre alfabetização e politização ou prevalecer a primeira em detrimento da segunda.

O fundamento deste artigo está na defesa que faz da união entre alfabetização e politização, considerando uma pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS. No município há 17 escolas municipais que oferecem EJA, orientando os Projetos Político-Pedagógicos a partir do "Método Paulo Freire", no entanto, muitas delas enfrentam uma série de problemas de adequação metodológica, pois um número expressivo de professores mantém uma conduta inflexível que não condiz com o ideal de educador freireano e, muitas vezes, deixam de atender às especificidades do método e, conseqüentemente, as necessidades dos próprios educandos.

Observamos, durante a investigação, que a EJA tem de atender as especificidades sócio-culturais dos educandos, embora esbarre em problemas que evidenciam contradições no ato de educar, tais como, a ausência de tolerância com a frequência, aplicação de avaliação mantida dentro do modelo tradicional, uso de livros didáticos usados no ensino formal e inadequados para alfabetizar e politizar o adulto. Uma das orientadoras pedagógicas, em entrevista, reconheceu a existência de problemas e afirmou o seguinte: "o engajamento do educador é essencial".

O que caracteriza um profissional engajado é a sua afinidade com o modelo educativo e, fundamentalmente, a sua crença no potencial transformador da prática educativa, afinal, "dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa" (FREIRE, 1998: 36). A transformação social se refere à qualidade política dispensada no ensino dos que participam da vida democrática, no intuito de torná-los protagonistas sociais conscientes dos problemas brasileiros

Quando a formação do educando se caracteriza por ser "educação para a vida" e sua inclusão permanente como cidadão que participa da vida pública, pressuposto da democracia, a preocupação se volta para a formação adequada dos profissionais destinados a atender a essa demanda no quesito qualidade política.

Qual é o verdadeiro papel da EJA no que tange ao enfrentamento das desigualdades ou mesmo de inclusão social? A sua função é apenas alfabetizar ou a modalidade, necessariamente, assume o preparo consciente para a vida pública - politizando também -, e respondendo adequadamente ao modelo reprodutivista formal? No que tange ao educador, é possível ensinar a participação na vida pública sem engajamento, mantendo uma conduta neutra e aplicação de conteúdos formais

sem fazer nenhuma menção ao contexto histórico e social do educando, isto é, sem unir teoria e prática?

Engajamento e compromisso político

O declínio do regime militar nos anos de 1980 permitiu certa efervescência no ambiente político e cultural do país, favorecendo muitas discussões sobre o "compromisso político" e a "competência técnica" na educação. Nota-se que as preocupações dos educadores pós-ditadura estavam evidentemente voltadas para a qualidade política da educação, no sentido de preparar a massa silenciada pela repressão para a vida pública. Tal como salienta Nosella (NOSELLA, 2005: 224), a polêmica estava na "dicotomia entre o educador-político e o educador-técnico". O saldo positivo da discussão, diz o autor, foi a adoção da visão gramsciana e freireana para reorganizar o ensino. Naqueles anos fazia sentido falar de "esquerda", mesmo porque o país inaugurava a sua fase pós-ditadura. Mas e hoje?

O fato é que, atualmente, não vivemos num mundo de efervescência política e engajamento ideológico, como era o de Paulo Freire (1960) ou no pós-ditadura (1980). A sugestão do educador Osmar Fávero é uma volta aos "movimentos de cultura popular", mas deixando a seguinte dúvida: "como repor a motivação ideológica e o compromisso político como se tinha naqueles anos? Falta-nos ainda um novo projeto histórico - que acreditamos possa vir a ser construído nos próximos anos" (FÁVERO, 2004: 28).

Pensar num novo projeto histórico é um desafio, pois a educação herdou valores incompatíveis com os valores comunitários, notados nas contradições no ato de educar em EJA. Como pensar num modelo de educação popular cuja base seja a solidariedade e não a competição, que represente a autonomia do educando e não uma liberdade que suponha o seu sucesso e ou o seu fracasso como parte de um esquema de desigualdade natural?

A resposta perpassa pelo engajamento político do educador, cuja característica denota uma sensível diferença daquele que apenas assume a condição de professor neutro e ensina a leitura das palavras. "O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade de ensinar a *leitura do mundo*, para restringir-se à *leitura das palavras* - utilizando expressões freireanas - , era considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica" (NOSELLA, 2005: 226-227).

Assim se justifica o fato de Paulo Freire usar com frequência o termo "educador" e não professor, porque a responsabilidade com a formação exige uma cumplicidade substancial entre educador e educando no ato de produzir conhecimento crítico e contextualizado.

Conclusão

O reconhecimento da cultura como pressuposto para a educação de adultos retoma a discussão acerca da qualidade política do ensino e deixa aberta a possibilidade de se pensar num modelo que preveja os perigos da desenraização, da massificação, da alienação etc., bem como de se pensar o currículo escolar com vistas numa educação de classe.

Freire (2002) sugere que ao invés de se usar as cartilhas com conteúdos universalizantes e, por conseguinte, alienantes, os textos usados para a alfabetização sejam elaborados e redigidos pelos alfabetizandos, descrevendo

livremente o seu contexto existencial e sua circunstancial condição. Neste trabalho de elaboração própria, a teoria e a prática se uniriam por intermédio da pesquisa.

Para despertar a "curiosidade epistemológica", Freire (1996b: 33) propõe:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes?

Certamente, a discussão comunitária acerca de algum problema que afeta a todos resulta em situações dialógicas profícuas para a educação, principalmente, porque estimula a pensar e não a memorizar, além de eliminar o "eu penso" em favor do "nós pensamos", lembrando os ensinamentos contidos na "Pedagogia do oprimido", de que os homens não se educam sozinhos, mas em comunhão.

Para tanto, tem-se que manter a flexibilidade na organização escolar e na estrutura curricular (preocupação com as especificidades sócio-culturais e questões de ordem metodológica, uso de material apropriado para alfabetizar o adulto, múltiplas alternativas de avaliação etc.). Enfim, a escola também precisa se integrar à vida comunitária de forma orgânica. "O que a nossa escola tem de fazer é identificar-se com as diversas características regionais e locais do Brasil atual [...]" (FREIRE, 2005: 104), e os educadores se identificarem com a postura crítica, bem como acreditarem no potencial transformador da educação. O compromisso da escola e dos educadores integrados organicamente com a vida comunitária reforça o compromisso com os valores da cultura popular.

Concluimos que as contradições no processo de ensino e de aprendizagem evidenciadas nas escolas de Dourados podem ser atribuídas a problemas de cunho valorativo, dado que a estrutura social segue o modelo liberal pautado no individualismo e a EJA, pelo contrário, exige uma postura comunitária. Assim, engajamento profissional do educador da EJA pressupõe um conjunto de crenças, que se inexistirem por ocasião de valores divergentes (os valores elitistas, por exemplo) podem resultar em contradições no ato de educar.

Referências

AZEVEDO, F. **O nacionalismo e o universalismo na cultura**. RBEP, Brasília, v. 86, n. 212, p. 109-123, jan/abr, 2005.

CARVALHO, M. C. de. **Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930)**. Cadernos de Pesquisa, SP (66), 4-11, agosto, 1988.

_____. *A escola e a República*. SP: Brasiliense, 1989.

ENTREVISTA: Prof^a. Cristina F. P. A. Santana, orientadora pedagógica da SEMED, Dourados/MS, julho de 2007.

FÁVERO, O. **Lições da história**: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In.: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. RJ: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. **Escola primária para o Brasil**. RBEP, Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan/abr, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. RJ: Paz e terra, 1996a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6 ed. RJ: Paz e Terra, 1996b.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. SP: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1998.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. RJ: Paz e Terra, 2002.

NOSELLA, P. *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n° 90, p. 223-238, jan/abr, 2005.

PAIVA, V. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. 2 ed. RJ: Civilização Brasileira, 1986.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ezequiel. T. *Criticidade e Leitura: ensaios*. Campinas: ALB, 1998.

[1] O "Manifesto" foi assinado por 26 signatários e divulgado na imprensa em 19 de março.